

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية الآداب واللغات
Faculté des Lettres et langues



Issn:2572-0058

رقم الإيداع القانوني: ماي 2017

مجلة علمية أكاديمية محكمة

العمدة

EL - Omda

في اللسانيات وتحليل الخطاب

En linguistique et l'analyse du discours

العدد الأول : ماي 2017



جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

Université Mouhamed Boudiaf de M'sila

جامعة كلية الآداب واللغات Faculté Des Letters et des langues

العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب- العدد 01

AL -Omda En linguistique et analyse du discours

مجلة علمية أكاديمية محكمة – نصف سنوية-

رقم الإيداع القانوني: ماي 2017 ISSN 2572-0058

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د، كمال بداري

رئيس جامعة محمد بوضياف – المسيلة-

مدير المجلة / مسؤول النشر

د، عمار بن لقريشي

عميد كلية الآداب واللغات

رئيس التحرير

د، صالح غيلوس

هيئة التحرير

د، محمد بن صالح د، بغدادي آسيا

د، بوراس سليمان د، العربي عبد القادر

د، سوامس أميرة

د، بركة ناصر د، ناصر محمد الحسني تيس

شروط النشر

- أصالة المادة المقدمة للنشر، يجب أن يكون البحث أصيلا غير مستل من بحث أو منشور في أي مجلة .
 - يتراوح حجم البحث بين (10) و (20) صفحة بما في ذلك المراجع والملاحق.
 - يكتب البحث ببرنامج (WORD) بخط Simplified Arabic : ، حجم (14) للمتن و(12) للهوامش كل العبارات أو الأسماء الواردة باللاتينية في البحث تكتب بخط Times New Roman حجم 10.
 - الملخص في حدود 1000 كلمة .
 - ترد المراجع والهوامش في آخر صفحة من البحث.
 - تقديم نص المقال مسجلا على قرص (CD) ، أو عن طريق البريد الإلكتروني.
 - الهوامش والحواشي تكون في آخر المقال.
 - التقيد بمنهجية البحث العلمي وإرفاق المقال بالبيبلوغرافيا وقائمة المراجع مرتبة أبجديا.
 - تعرض البحوث الواردة على الخبرة العلمية.
 - المقالات التي تنشر تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
 - للمجلة حق رفض نشر المقال، أو طلب تعديله بناء على تقارير المحكمين.
 - لا ترد المقالات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
 - ملاحظة: يرسل البحث عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة حصريا ، ولا تقبل البحوث التي لا تستوفي الشروط ، والمجلة غير ملزمة بإعلام صاحب البحث بذلك.
- المراسلات:**

البريد الإلكتروني: alomdamadjala@gmail.com

الهيئة العلمية

جامعة تيزي وز	أ، د، صالح بلعيد
جامعة المسيلة	أ، د، محمد زهار
بلقاسم سعد الله الجزائر (2)	أ، د، ميدني بن حويلي
جامعة لمين دباغين سطيف	أ، د، صلاح الدين زرال
جامعة صفاقس تونس	أ، د، أحمد الجوة
جامعة إسطنبول - تركيا	أ، د، إبراهيم شعبان
مصر العربية	أ، د، مصطفى عطية جمعة جودة
مصر العربية	أ، د، عماد عبد الطيف
فيلا دلفيا - الأردن	أ، د، يوسف ربايعية
مونتريال - كندا	أ، د، موسى الشامي
المنظمة العالمية للنهضة باللغة العربية ، قطر	أ، د، محمد محمد يونس علي
المملكة المغربية	أ، د، أحمد زنيبر
جامعة الجلفة	أ، د، لخضر حشلافي
العراق	أ، د، رعد ناصر الوائلي
اليمن	أ، د، إبراهيم محمد أبو طالب
جامعة المسيلة	أ، د، عباس بن يحي
جامعة النجاح - فلسطين	أ، د، إحسان الديك
جامعة ورقلة	أ، د، عبد الحميد هيمة
جامعة سيدي بلعباس	أ، د، حبيب مونسى
جامعة المسيلة	أ، د، بلخير عقاب
م، ع، بوزريعة	أ، د، بركاهم العلوي
جامعة جيجل	د، فيصل الأحمر
جامعة المسيلة	أ، د، عبد المالك ضيف
جامعة بسكرة	أ، د، نعيمة سعدية
جامعة المسيلة	د، شنان قويدر
جامعة باتنة	د، طارق ثابت
جامعة باتنة	د، أحمد بزيو
جامعة المسيلة	د، دلوم محمد
جامعة المسيلة	د، السعيد حمودي
جامعة سوق أهراس	د، غزلان الهاشمي

الهيئة الاستشارية

جامعة ميله
م، ع، بوزريعة
جامعة المسيلة
جامعة بومرداس
جامعة الوادي
جامعة الجلفة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة السكيكدة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة الجزائر
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة
جامعة المسيلة

د، علاوة كوسة
د، إسماعيل بوزيدي
د، بلخير أرفيس
د، رضا زلاقي
د، مسعود وقاد
د، أحمد بوصبيعات
د، دقي جلول
د، مبرك حسين
د، بن عطية مصطفى
د، بوشاللق حكيم
د، سعاد طالب
د، عمار لعويجي
د، بغورة محمد الصديق
د، العمري بلاعة
د، السعيد ضيف الله
د، حورية زلاقي
د، بوزيد رحمون
د، أمين بوضياف
د، عثمان مقيرش
د، لخضر ديلمي
د، حكيم سليمان
د، قفي مراد

المراسلات:

رئيس تحرير المجلة العلمية العمدة في اللسانيات
وتحليل الخطاب

كلية الآداب واللغات جامعة محمد بوضياف المسيلة.
ص، ب: 166 طريق أشبيليا - المسيلة

28001- الجزائر

الفاكس: 30 96 55 35 (213)

- البريد الإلكتروني:

alomdamadjala@gmail.com

كلمة العدد

يصدر العدد الأول لمجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، ليضاف إلى سلسلة الإصدارات التي تزخر بها جامعة محمد بوضياف، وقد حفل بعديد المواضيع الهامة والقيمة التي ساهم في إنتاجها أساتذة من جامعات وطنية وعربية، وسهرت على إخراجها أسرة التحرير وأعضاء الهيئة العلمية الموقرتين.

وأبت أسرة تحرير المجلة أن تفتح الباب على مصروعيه للأساتذة والطلبة الباحثين، ليتمكنوا من نشر أبحاثهم ومقالاتهم، وهي تطمح أن تكون البحوث المقدمة للمجلة جيدة وذات فائدة علمية لقارئها الأعزاء، والأکید أن هذا الانفتاح العلمي سيعطي دفعا قويا وصدى للمجلة يمكنها من مواصلة مشوارها العلمي.

وعليه فإن أسرة تحرير المجلة تهيب بالباحثين من أساتذة وطلبة أن يساهموا بدراساتهم وبحوثهم الجادة التي تحفظ للمجلة قوتها وجاذبيتها. كما تتمنى من القراء أن لا يخلوا بملاحظاتهم ونصائحهم، وبكل ما يرونه ضروريا للارتقاء بها شكلا ومضمونا، ولتمكينها من أداء دورها على أكمل وجه.

و أخيرا نجدد ترحيبنا بكل مساهمة فعالة ترفع من شأن المجلة، كما نتقدم بشكرنا الجزيل إلى أصحاب البحوث التي نشرت، ولأعضاء الهيئة العلمية التي سهرت على فحص وتقييم ما احتوته المجلة من مقالات وبحوث.

رئيس التحرير

د، صالح غيلوس

الفهرس

- تجديد نظرية النحو العربي من منظور الاتجاه الوظيفي نحو اللغة العربية الوظيفي لأحمد المتوكل نموذجاً، أ، ياسين بوراس ، جامعة برج بوعرييج.....ص 08
- الملامح الوظيفية عند علماء العربية مقارنة في ضوء نظرية النحو الوظيفي، أ، عادل رماش، جامعة سطيف.....ص 31
- أثر المعنى في تعليمية النحو، د، عبد القادر بن زيان، جامعة زيان عاشور الجلفة الجزائر.....ص 43
- تيسير النحو العربي في ضوء الاتجاه اللساني الوصفي -دراسة و تقييم- أ، أسماء عبدواي جامعة باتنة.....ص 51
- بلاغة البنية النحوية والصرفية في التعبير القرآني، أ، فاتح مرزوق. ج/ مولود معمر، نيزي وزو.....ص 71
- صعوبة تحليل الخطاب في ضوء المناهج الفلسفية والنقدية ، د. داود خليفة ، أ، شنوف نصر الدين، جامعة حسبية بن يوعلي ، الشلف.....ص 84
- صعوبة آليات دراسة المعنى بين الدرس العربي القديم، والتتظير الغربي الحديث -نماذج د، عبد القادر قصابوي، جامعة المسيلة.....ص 97
- أهمية المتن النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية د/ عيسى شاعة ، جامعة البويرة.....ص 114
- البعد التداولي في الخطاب المسرحي مسرحية (التاعس والتاعس) عز الدين جلاوي نموذجاً أ، شموري وليد. جامعة المسيلة.....ص 124
- النزوع المقاصدي والآليات البلاغية في الخطاب المسرحي عند عبد القادر علولة، د، صالح غيلوس، جامعة مسيلة.....ص 136
- قراءة في كتاب " الاستعارات التي نحيا بها " لجورج لايكوف ومارك جونسون د. عزالدين عماري/ جامعة المسيلة،ص 145
- اسم الفعل وسماته الإعرابية الدلالية الجهية (واجب)، في كتاب سيبويه، أ، د، حمادي زمزم المعهد العالي للغات بنابل - تونسص 157
- تفعيل دور التقويم التحصيلي تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً". أ، جميلة كتفي، جامعة المسيلة.....ص 174
- * مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس، أ، د عطا محمد أبو جبين، جامعة الخليل، القدس،... ص 194
- * في الأصول التراثية للخطاب النقدي الحداثي، دفيصل الأحمر ، جامعة ، جيجلص 215
- * صعوبة مخاطب في الدرس الأصول، مقارنة تداولية ، أ، عبد السلام عابي، م، ج، بركة.....ص 225.
- * المدرسة التوليدية التحويلية أسسها وتطبيقاتها في النحو العربي أ، حليلة الخيروني ، جامعة محمد الأول ، وجدة المغرب.....ص 238
- * إعداد المعلم بين الواقع والمأمول، د، الربيع بوجلل، جامعة المسيلة.....ص 258

تجديد نظرية النحو العربي من منظور الاتجاه الوظيفي

نحو اللغة العربية الوظيفي لأحمد المتوكل أنموذجا

أ، ياسين بوراس ، جامعة برج بوعريريج

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوع تجديد نظرية النحو العربي من منظور الاتجاه الوظيفي وفقا لما جاء به أحمد المتوكل في مشروعه اللساني، الذي طبق من خلاله نظرية النحو الوظيفي على اللغة العربية، متجاوزا من خلالها نظرية العامل في وصف الظواهر النحوية في اللغة العربية، ومقدما من خلالها وصفا لقواعد اللغة العربية في مستوياتها الثلاثة الدلالية، والتركيبية، والتداولية؛ ما جعلنا نرشدنا نظرية تعليمية لقواعد اللغة العربية في جميع مراحل التعليم الجزائري، لما تتميز به من الشمولية في وصف الظواهر النحوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات الطبيعية. الكلمات المفتاحية: تجديد نظرية النحو، الوظيفة، الدلالة، التركيب، التداولية.

واجه النحو العربي الموروث بعد عصر النهضة العربية، عدّة إشكالات على مستوى التطبيق والتنظير، كان أهمها صعوبته على متعلميه، وكذا عدم كفايته في تفسير العديد من الظواهر اللغوية في العربية؛ ولذلك ظلت قضية تيسيره هدفا جمع الباحثين اللغويين فرادى ومجمعيين، وقد تزامن ذلك مع وفود اللسانيات إلى الأقطار العربية، فانصبّت جهود بعض الباحثين العرب على تلمس الحلّ البديل في النظريات اللسانية الغربية؛ للبحث عن نموذج نظرية لسانية صالح للغة العربية يتجاوزون من خلاله الإشكال الذي يطرحه النحو العربي، ويحقق الكفاءة من حيث التنظير (الكفاية الوصفية للظواهر اللغوية) والتطبيق (الحوسبة والتعليم).

وقد ظهرت تجليات التجديد في نظرية النحو العربي، وفقا لما توصلت إليه نظريات البحث اللساني، في بحوث العديد من اللسانيين العرب، كتمام حسان، وعبد القادر الفاسي الفهري، وأحمد المتوكل، الذين تمثل كلّ منهم نموذج نظرية لسانية، محاولا تطويعه لقواعد اللغة العربية، ومقدما من خلاله تجديدا لنظرية النحو العربي. وتعدّ محاولة أحمد المتوكل في تطبيقه نظرية النحو الوظيفي على قواعد اللغة العربية، من

المحاولات الجادة في سبيل تجديد نظرية النحو العربي من منظور الاتجاه الوظيفي، الذي قدم من خلاله المتوكل وصفا لقواعد اللغة العربية في مستوياتها الثلاثة، الدلالي والتركيب، والتداولي. ويعكس هذا النموذج طبيعة اللغة من حيث هي بنى تركيبية تحكم بناء الكلمات، التي تأخذ بدورها معان دلالية، وتؤدي وظائف تداولية على مستوى العملية التواصلية، وهو بذلك يمثل النموذج الأمثل لتمثيل بنية الأنحاء اللغوية، باعتباره يقدم وصفا نموذجياً متكاملًا عن طبيعة اللغة، وهو ما كانت تصبو إلى تحقيقه جميع نظريات البحث اللساني.

ويعالج بحثنا في هذه المداخلة النموذج الذي قدمه أحمد المتوكل، لتجديد نظرية النحو العربي في محاولة منا الوقوف على الوصف الدلالي، والتركيب، والتداولي، الذي قدمه المتوكل لقواعد اللغة العربية، مجدداً من خلاله نظرية النحو العربي من منظور الاتجاه الوظيفي، تعريفاً منا بهذه النظرية ونشراً لها بين الباحثين حتى تستثمر في مجال تعليمية النحو العربي خاصة واللغة العربية عامة، في مختلف مراحل التعليم الجزائري، باعتبارها نظرية تجتمع فيها شروط النظرية اللسانية وتتسم بالبساطة والتجديد والتيسير.

ترجع أصول نظرية النحو الوظيفي إلى مؤسسها الأول سيمون ديك (Simon Dike) من خلال أبحاثه المتعددة التي رسم بها الإطار النظري والمنهجي العام للنظرية، لأتباعه الذين أجروا دراسات لغوية متنوعة، مست مجال الدلالة، والتداول، والمعجم، والتركيب، في لغات مختلفة تنتمي إلى فصائل متباينة نمطياً، كاللغة الهولندية، والإنجليزية، والفرنسية، والعربية، وقد تجسدت مبادئ هذه النظرية في الفكر اللغوي العربي المعاصر، في أبحاث أحمد المتوكل الذي طبق من خلالها نموذج هذه النظرية اللسانية على قواعد اللغة العربية، وتمكن بفضل رسوخ قدمه في التراث اللغوي العربي، وحسن استيعابه النظريات اللغوية الحديثة، من إغناء الدراسات النحوية العربية، بمفاهيم ومصطلحات حديثة شكلت نظرية علمية متماسكة، وهي مرشحة أكثر

من غيرها لأن تكون بديلا معاصرا للنظرية النحوية القديمة، بفضل كفاياتها التفسيرية، والنفسية، والنمطية، والتطبيقية. وبفضل بنية نحوها أو جهازها الواسف الذي يتميز بالدقة والمرونة¹. صاغ أصحاب النحو الوظيفي نظريتهم النحوية على اعتبار أن اللغة أداة تواصل، "وانطلقوا من فرضية كبرى تتمثل في كون الخصائص التداولية، هي التي تحدّد الخصائص التركيبية والصرفية؛ بمعنى أن الوظيفة الأساس للغة، والتي هي التواصل تحدّد البنية اللغوية"² ويعني ذلك أن الوظيفة الأساسية للغة والتي هي التواصل ملازمة للبنى اللغوية، وأن هذه الوظيفة بدورها هي المسؤولة عن تحديد هذه البنى اللغوية؛ من حيث مضمونها وشكلها؛ ولهذا كان من أولى مبادئ النظرية "مبدأ تلازم الوظيفة والبنية، وتحديد الوظيفة للبنية"³ وبهذا انتقل مفهوم النحو مع أصحاب النحو الوظيفي من النظرية القائلة بأن البنية هي التي تُحدّد المعاني التداولية، إلى العلاقة العكسية بأن الوظيفة التداولية هي التي تُحدّد البنية اللغوية.

ويُعدّ النحو الوظيفي مُعالجَةً نوعيّةً للأنحاء التي قامت على الوصف البنوي، عازلة اللغة عن وظيفتها التواصلية، حيث "تجاوز البحث اللساني في إطاره الوظيفي، القدرة النحوية للغة إلى القدرة التداولية، ففهم اللغة فهما عميقا، لا يمكن أن يكون إلا عن طريق ربطها بمختلف الأهداف التداولية التي تُستعمل من أجلها، وبناءً عليه لا يخرج النسق اللغوي عن الاستعمال اللغوي"⁴ ويعتبر النحو الوظيفي بهذا أن الأنحاء البنوية أو الاتجاهات التي سارت في وصفها اللغة وصفا بنويا، تُمثّل فصلا للغة عن وظيفتها التواصلية، والنحو العربي لا يكاد يخرج عن هذا الاعتبار؛ لكونه لا يتجاوز تحديد العلاقة البنوية بين الوحدات اللغوية من خلال حركات أواخرها؛ لهذا عمد أحمد المتوكل إلى تبني النحو الوظيفي؛ قصد إعادة وصف قواعد اللغة العربية وفّق مفاهيمه النظرية؛ حتّى يتسنى لنحوها تحقيق الشمولية في وصف الظواهر اللغوية في العربية. وأصبح نحو اللغة العربية بهذا الوصف الوظيفي، يتضمّن ثلاثة أنواع من

الوظائف، هي: الوظائف الدلالية، والوظائف التركيبية، والوظائف التداولية⁵. ويحكم هذه الوظائف قيد (أحادية الإسناد) الذي مفاده:⁶

- لا موضوع يحمل أكثر من وظيفة واحدة من كل نوع من الوظائف الثلاث في نفس الحمل.

- لا وظيفة تُسند إلى أكثر من موضوع واحد داخل نفس الحمل.

أولاً- الوظائف الدلالية: يكمن الدور الأساس الذي تقوم به الوظائف الدلالية، في تعيين مختلف الأدوار التي تقوم بها الحدود في بناء الوقائع، التي ترد محمولات في البنية الحملية؛ حيث تتكوّن الجملة في اللغة العربية -حسب نحو اللغة العربية الوظيفي- من محمول (فعل، أو اسم، أو صفة، أو ظرف) وحدود مساوقة للمحمول في الجملة نفسها، كما هو موضح في التمثيل العام التالي⁷:

ج=[محمول¹، حد²... حد^ن]

ويُصنّف على البنية المكوّنة على هذا الأساس في النحو الوظيفي بـ (البنية الحملية) ويُسمّى المسند فيها **محمولاً**، وتُسمّى الموضوعات المساوقة للمحمول **حدوداً**. ويمكن التمثيل لجملة المحمولات وأنواعها فيها، بما يلي:

- دخل الطلبة المدرّج؛ (محمول فعليّ)

- عليّ أعزب؛ (محمول اسميّ)

- فاطمة متزوّجة؛ (محمول وصفيّ)

- العيد غداً. (محمول ظرفيّ)

ويرد في هذه البنية الحملية المحمول دالاً على واقعة، وهذه الوقائع "أربعة أصناف: أعمال: صفع خالد زيدا (عمل) وأحداث: أسقطت الريح الأشجار (حدث) وأوضاع: وقف خالد بالباب (وضع) وحالات: خالد فرح (حالة)"⁸ وتحصر هذه الوقائع مختلف الأدوار التي يمكن أن يقوم بها (المحمول) حيث يمكن أن يرد في البنية الحملية دالاً إما على عمل، أو حدث، أو وضع، أو حالة.

والحدّ الحامل الوظيفة الدلالية (المصاحب) يدلّ على المصاحب صاحب الواقعة (جُنْتُ وزيدًا). وكما تتفاوت الحدود المساوقة للمحمول في أولوية تمركزها بالنسبة للمحمول، تتفاوت في وظيفيتها الدلالية بالنسبة للمحمول؛ حيث تنقسم على هذا الأساس إلى حدود موضوعات، وحدود لواحق "والمعيار المعتمد في التمييز بين الصنفين من الحدود، معيار دلالي لا معيار تركيبّي، فالحدود الموضوعات هي الحدود التي تُسهم في تعريف الواقعة الدال عليها المحمول، وهي تمتاز باقتضاء المحمول لها، في حين أنّ الحدود اللواحق هي الحدود التي تقتصر على تخصيص ظروف الواقعة الزمانية والمكانية وغيرها، والتي تختلف عن الحدود الأولى بعدم اقتضاء المحمول لها"¹⁰ وذلك لأنّ تعريف الواقعة لا يستدعي إلا الحدود التي تعرّفها أو تحدّد معناها دلاليًا، ولا يستدعي تعريفها ما يخصّ ظروفها (كالمكان أو الزمان) وعلى هذا الأساس جاء التمييز بين الحدود (الموضوعات) التي تعرّف الواقعة أو تُعتبر مساهمة في بنائها، والحدود (اللواحق) التي تُعتبر مخصّصة للظروف المحيطة بها، على النحو الآتي:

1- الحدود الموضوعات: هي "الحدود التي تلعب دورا أساسيا أو مركزيا بالنسبة للواقعة التي يدلّ عليها المحمول، أو بعبارة أخرى الحدود التي يقتضيها تعريف الواقعة"¹¹ وتعريف الواقعة لا يكون إلا باستحضار كلّ ما يتعلّق بالعناصر المكوّنة لها، أو ما تقتضيه الواقعة حتّى تتحقّق فعليا، نحو قولك: شرب محمد لبنًا، فواقعة (الشرب) تستدعي بالضرورة كائنا حيّا منفذا لفعل الشرب، وسائلا متقبّلا لفعل الشرب كذلك؛ حتّى ينحصر تعريفها، وهذه العناصر التي لها قابلية تعريف الواقعة هي الحدود المشكّلة للواقعة ذاتها؛ ولهذا سُمّيت حدودا موضوعات، على أساس أنّها موضوعة لهذه الواقعة خصيصًا، ولا يصحّ تعريفها إلا من خلال هذه الحدود؛ ولذلك عدّت مركزية بالنسبة للمحمول.

2- الحدود اللّواحق: هي "الحدود التي تلعب دورا في تخصيص الظروف المحيطة بالواقعة كالحّد المخصّص للمكان، والحّد المخصّص للزمان، والحّد المخصّص للأداة، وغير ذلك"¹² وسُميت هذه الحدود لواحقا؛ لكون وظيفتها لا تتجاوز تحديد الظروف المحيطة بالواقعة، مقارنة بالحدود التي تُعدّ مساهمة في بنائها (الحدود الموضوعات) نحو قولك: ألقى الأستاذ محاضرتَه في المدرّج مساءً فالحّدان (الأستاذ والمحاضرة) يعتبران حدّين يقتضيهما التعريف بالواقعة، أما الحدّان (المدرّج والمساء) فهما ليس إلا حدّين مُخصّصين للظروف المحيطة بالواقعة (زمانها ومكانها) وهذا ما يجعلهما بالنسبة إليها حدّين لاحقين. ويدل على ذلك أنّهما إنّ سقطا من الكلام فالبنية الحملية لا تُعدّ ناقصة دلالياً، على أساس أنّ "تحديد موضوعات المحمول في مقابل اللّواحق، يتمّ في النحو الوظيفي على أساس الأدوار الدلالية، لا على أساس الوظائف التركيبية"¹³ أي أنّ ما يُميّز الحدود الموضوعات عن الحدود اللّواحق هو المعيار الدلالي لا المعيار التركيبي؛ بحيث إذا كان الحدّ المُسنَد إلى المحمول (الواقعة) حدّاً مساهماً أو مشاركاً في بنائها يكون حدّاً موضوعاً، أمّا إذا كانت وظيفته لا تتجاوز تخصيص الظروف المحيطة بالواقعة فإنّه حدّ لاحق. وهذا التمييز في النحو الوظيفي بين نوعين من الحدود (الحدود الموضوعات والحدود اللّواحق) قد جاء تمييزاً لما يرد بالنسبة للمحمول (الوقائع) بصفته حدّاً، له أكثر أهمية أو مركزية في وروده ضمن البنية الحملية من الحدود التي ليست لها أكثر أهمية؛ حيث لوحظ أنّه ثمة تفاوت من حيث الأهمية أو المركزية بالنسبة للمحمول بين الحدود الموضوعات نفسها من جهة، وبين الحدود الموضوعات والحدود اللّواحق من جهة.

ثانياً- الوظائف التركيبية: تتكوّن البنية الحملية -كما سبق أن أشرنا- من محمول وحدود موضوعات وحدود لواحق، ويأخذ كلّ حدّ من تلك الحدود وظيفة دلالية، تدلّ على الدور الذي يلعبه في بناء الواقعة أو في تحديد الظروف المحيطة بها. وتختلف طبيعة هذه الوظائف الدلالية في البنية الحملية باختلاف أدوارها، كما يختلف عددها

باختلاف طبيعة المحمولات التي تستدعيها؛ إذ من المحمولات ما يستدعي الحدّ المنفّذ فحسب، نحو: جاء عمر، ومنا ما يستدعي الحدّ المنفّذ إلى جانب الحدّ المتقبّل نحو: كتب عمر الدرس، ومنها ما يستدعي هذان الحدّان معا إلى جانب الحدّ المستقبّل، نحو: وهب زيد عمرا سيارة.

ومع تعدّد هذه الحدود المساوقة للمحمول واختلاف وظائفها، إلا أنّ الوظائف التركيبية في نحو اللغة العربية الوظيفي، لا تُسنَدُ إلا لحدّين اثنين من بين الحدود الأخرى التي قد ترد ضمن البنية الحملية، على أساس أنّ الوظائف التركيبية قد قُلّصت في النحو الوظيفي إلى وظيفتين تركيبيتين لا أكثر، هما وظيفتا الفاعل والمفعول، ولا تُسنَدان إلا لحدّين اثنين لهما إمكانية أخذ وظيفة دلالية، وذلك عملا "باقتراحات قُدّمت في إطار نماذج لغوية مختلفة، يجمع بينها أنّها تستهدف تقليص الوظائف التركيبية إلى وظيفتين اثنتين: وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول، وأنّها تُعتبر أنّ الوظيفة المفعول لا يحملها في نفس الجملة إلا مكوّن واحد.¹⁴ وحسب هذا المبدأ فإنّه لا إمكانية في النحو الوظيفي لإسناد هذين الوظيفتين لأكثر من حدّ في البنية الحملية، على الرغم من توقّر اللغة العربية على مكوّنين يمكن أن يأخذا نفس الوظيفة التركيبية المفعول، نحو ما هو في قولك: منح الأستاذ الطالب علامة جيدة.

وقد صاغ المتوكل سلّمتين تضبطان وظيفتي الفاعل والمفعول في اللغة العربية، تبعاً للوظائف الدلالية التي لها إمكانية أخذ هاتين الوظيفتين التركيبيتين، والحركة الإعرابية الخاصة بهما (الفاعل أو المفعول) وفقا لما يلي:

1- سلمية إسناد الوظيفة التركيبية الفاعل: اقترح أحمد المتوكل السلمية الآتية؛ لتعيين مختلف الأدوار الدلالية التي لها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية (الفاعل) إلى جانب حركتها الإعرابية، من الوظائف التي يمتنع أن تُسنَدَ إليها هذه الوظيفة، في قواعد اللغة العربية:¹⁵

$$\begin{array}{cccccccc}
 & & & & \left[\begin{array}{c} \text{حد} \\ \text{زم} \\ \text{مك} \end{array} \right] & < \text{مستق} < \text{متق} & < \left[\begin{array}{c} \text{منف} \\ \text{قو} \\ \text{متض} \\ \text{حا} \end{array} \right] \\
 \text{مستفيد} & \text{حال} & \text{علة} & \text{مصاحب} & & & & \\
 - & - & - & - & + & + & + & + \text{فاعل}
 \end{array}$$

وتفيد السّلميّة التي صاغها أحمد المتوكل؛ لتعيين مختلف الأدوار الدّلالية التي لها إمكانية أخذ الوظيفة التّركيبية (الفاعل) إلى جانب حركتها الإعرابية، أنّ هذه الوظيفة التّركيبية (الفاعل) يمكن أن يأخذها من بين الحدود الحاملة للوظائف الدّلالية، الحدّ (المنفّذ أو القوة أو المتموضع أو الحائل) في حالة بناء الفعل للمعلوم، والحدّ (المستقبل والمتقبّل، والمكان، أو الزمان، أو الحدث) في حالة بنائه للمجهول. وتفيد السّلميّة ذاتها أنّ الحدود الحاملة للوظائف الدّلالية (المستفيد، والحال، والعلة والمصاحب) ليس لها إمكانية أخذ هذه الوظيفة، كما يدلّ على ذلك لحن الجمل الآتية:

- اشترى لزيد (مستفيد) حقيبة.

- ثوّف تعب (علة).

- جيئ راكب (حال).

- سير والنيل (مصاحب)

ونعُدّ هذه الجمل المتوالية لاحنة؛ لأنّها تسند الوظيفة التّركيبية الفاعل إلى الحدود التي لا تُعتبر داخلية في الوجهة، فالفعل (اشترى) في الجملة الأولى واقعة تستدعي استحضار (منفذ، المُشترى) يأخذ الوظيفة التّركيبية الفاعل و(متقبّل، المُشترى) يأخذ الوظيفة التّركيبية المفعول، فإذا بُني الفعل للمجهول ناب الحدّ المُتقبّل عن الحدّ المنفّذ في أخذ الوظيفة التّركيبية الفاعل، فتقول (اشتريت حقيبة) ولا يصحّ أنّ ينوب الحدّ المُستفيد (زيد) من الواقعة عن الحدّ المنفّذ لها. ومثل ذلك ينطبق الحال على الحدود الحاملة للوظائف الدّلالية الحال والعلة والمصاحب في الجمل المتوالية

على الترتيب، فليس لها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل؛ لأنها لا تصلح أن تنوب عن الحد (المنفَذ).

2- سلمية إسناد الوظيفة التركيبية المفعول: اقترح أحمد المتوكل السلمية الآتية؛ لتعيين مختلف الأدوار الدلالية التي لها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية (المفعول) إلى جانب حركتها الإعرابية، من الوظائف التي يمتنع أن تُسند إليها هذه الوظيفة، في قواعد اللغة العربية:¹⁶

$$\begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{l} \text{مكان} \\ \text{زمان} \\ \text{حدث} \end{array} \right\} \begin{array}{l} \text{مستقبل} < \text{متقبل} < \text{مستفيد} < \text{حال} < \text{علة} < \text{مصاحب} \end{array} \\ \begin{array}{ccccccc} - & - & - & - & + & + & + \end{array} \quad \text{مفعول} \end{array}$$

وتفيد السلمية التي صاغها أحمد المتوكل؛ لتعيين مختلف الأدوار الدلالية التي لها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية (المفعول) إلى جانب حركتها الإعرابية، أن هذه الوظيفة التركيبية (المفعول) يمكن أن يأخذها من بين الحدود الحاملة للوظائف الدلالية، الحدّ (المستقبل، والمتقبل، والمكان، والزمان والحدث). وتفيد السلمية ذاتها أن الحدود الحاملة للوظائف الدلالية (المستفيد، والحال، والعلة والمصاحب) ليس لها إمكانية أخذ هذه الوظيفة التركيبية؛ لكونها خارجة عن حدود الوجهة التي تقتضيها الواقعة ودليل خروجها عن حدود الوجهة، هو أنها لا يمكن أن تنوب عن الفاعل في حالة بناء الفعل للمجهول. وبناء على مفهوم الوجهة عند فيلمور والإسناد عند النحاة، فإن الوظيفتين التركيبيتين الفاعل والمفعول في نحو اللغة العربية الوظيفي، لا يمكن أن يأخذها من الوظائف الدلالية إلا الحدود التي تصلح أن تكون مسندا إليه بالنسبة للواقعة، والتي تشمل وفق قواعد اللغة العربية الحدّ ((المنفَذ والمتموضع، والحائل، والقوة) أو المتقبل، أو المستقبل، أو المكان، أو الزمان، أو الحدث) بالنسبة للوظيفة

التركيبية الفاعل، والحد (المتقبل والمستقبل والمكان، والزمان، والحدث) بالنسبة للوظيفة التركيبية المفعول.

ثالثا- الوظائف التداولية: يكمن الدور الأساس للوظائف التداولية في النحو الوظيفي في تعيين مختلف الأدوار التي تقوم بها مكونات الجملة بالنسبة لكل من طرفي التداول (المتحدث والسامع) وهي تُعدُّ أساس تميز النحو الوظيفي عن الأنحاء البنيوية، حيث سعى أصحاب النحو الوظيفي إلى رصد جميع الوحدات التركيبية في عدة لغات مختلفة نمطياً؛ قصد حصر مختلف الأدوار التي يمكن أن تقوم بها أثناء العملية التواصلية. وقد حصر المتوكل هذه الوظائف التداولية التي يمكن أن تُحدّد مختلف الأدوار التي تقوم بها مكونات الجملة أثناء العملية التواصلية في خمس وظائف، تتميز فيما بينها؛ من حيث داخليتها أو خارجيتها بالنسبة للبنية الحملية، على النحو الآتي:

1- الوظائف التداولية الداخلية: وهي الوظائف التي تندرج ضمن البنية الحملية، وتشمل وظيفتي (المحور، والبؤرة) على النحو الآتي:

1-1 المحور: ذهب أحمد المتوكل إلى تعريف (المحور) وفق التعريف الذي اقترحه سيمون ديك بأنه "المكوّن الدال على ما يُشكّل (المُحدّث عنه) داخل الحمل".¹⁷ ويوضّح هذا التعريف أن كلّ ما يمكن أن يُشكّل بالنسبة لكلّ من المتحدث والسامع مدار حديثهما داخل الحمل، تُسند إليه الوظيفة التداولية الداخلية المحور، على نحو ما تبينه الجمل الآتية:

- لمن أعطى زيد الكتاب؟

- أعطى زيد الكتاب محمداً.

- زيد، أبوه مسافر.

- زيد مسافر.

- زيدا قابلته.

- **الكتابَ** قرأته. ويُعدُّ **المُكوّن** (**زيد**) في الجملة الأولى محور الاستخبار، وفي الثانية محور الإخبار، ومع توفّر الجملتين على مُكوّن ثانٍ (الكتاب) يمكن اعتباره محورا، إلا أنّ ذلك يمتنع في النحو الوظيفي؛ لكونه يتنافى وقيد أحادية إسناد الوظائف، الذي مفاده أنّه لا وظيفة لأكثر من حد، ولهذا فقد ذهب أحمد المتوكل إلى أنّه في هذه الحالة، يأخذ الحد (الفاعل أو ما ينوب عنه) الأولوية في أخذ الوظيفة التداولية المحور. ويرى أنّه "يُزكّي فرضية أسبقية المُكوّن الفاعل، على غيره من المُكوّنات في أخذ الوظيفة التداولية المحور، حصر النّحاة العرب القدماء لعلاقة ما أسموه بالإسناد بين الفعل (أو ما يقوم مقامه) والفاعل (أو نائبه) مصطلحين على الأول مسندا والثاني مسندا إليه".¹⁸ ويعني ذلك أنّ وظيفة المحور ينفرد بها (الفاعل) أو (ما ينوب عنه) في حالة بناء الفعل للمجهول، نحو ما توضّحه الأمثلة الآتية:

- أعطى **زيد** خالدًا الكتاب. (محور)

- أعطى **خالد** الكتاب. (محور)

- أعطى **الكتاب** خالدًا. (بشرط الإحالية: تعني أنّ يكون المُكوّن المحور محيلا على شيء يعلمه المتحدّث والسامع ويشكّل مدار حديثهما). أمّا الجملتان الثالثة والرابعة (زيد أبوه مسافر، وزيد مسافر) فقد أشار أحمد المتوكل إلى أنّه قد يقع التباس بين المحور والمبتدأ، باعتبار أنّ كلا منهما يشكّل الذات المُتحدّث عنها، إلا أنّه يرى أنّ "الفرق بينهما يكمن في كونه المحور (مُحدّثا عنه) داخل الحمل؛ أي أنّه مُكوّن من مكوّنات الحمل، يأخذ وظيفة دلالية ووظيفة تركيبية، في حين أنّ المبتدأ مُحدّث عنه خارجي بالنسبة للحمل".¹⁹ وليس له إمكانية أخذ وظيفة دلالية أو تركيبية، باعتبار خارجيته عن الحمل، وهو ما يبرّر عدم إمكانية أخذ المبتدأ وظيفة المحور. وأمّا الجملة الثالثة والرابعة (زيذا قابلته، والكتاب قرأته) فإنّ الحدين (زيذا والكتاب) المتصدّرين الجملتين، يُعدُّ كلّ منهما محورا؛ لكون وظيفتهما داخلية بالنسبة إلى الحمل، ويؤكد داخليةهما أنّ "هذه المُكوّنات باعتبارها محورا (لا مبتدأ) لا يمكن أنّ

تتقدّم بخلاف المبتدأ على أداة من الأدوات الصّدر²⁰ نحو ما هو في الجملة اللاحنة الأولى في مقابل سلامة الجملة الثّانية:

* زيدا هل قابلته؟؟؟

* زيد هل قابلته. ويؤكد لحن الجملة الأولى أنّ المكون (زيدا) في الجملة الأولى، لا يمكن أن يتقدّم على الأدوات الصّدر باعتبار داخلية بالنسبة للحمل، هو ما يبرر أخذه الوظيفة التّداوليّة الدّاخلية (المحور) خلافا للجملة الثّانية التي يأخذ فيها الوظيفة التّداوليّة الخارجيّة (المبتدأ) باعتبار خارجيّة عن الحمل.

1-2 البؤرة: ذهب أحمد المتوكل إلى تعريفها وفّق التعريف الذي اقترحه سيمون ديك، بأنّها "المكوّن الحامل للمعلومة الأكثر أهميّة أو الأكثر بروزا في الجملة".²¹ ويُقصد بها المعلومة التي ينقلها المتحدثّ للسامع أو الحدّ الذي يتضمن الفائدة الإخبارية، وقد اقتصرّت النّظرية النّحويّة الوظيفيّة عند ديك في بدايتها على إسناد هذه الوظيفة إلى كلّ مكوّن يُعتبر في التّركيب متضمّنا معلومة جديدة بالنسبة للسامع، إلا أنّ أحمد المتوكل ذهب إلى التّمييز بين نوعين من البؤرة على أساس أنّ "ما يُمكن أن يضيفه المتكلّم إلى مخزون المخاطب، ليس معلومات جديدة فحسب؛ بل كذلك معلومات تُعدّل، أو تصحّح، أو تعوّض معلومات في مخزون المخاطب، يعدها المتكلّم مُستوجبة للتّعديل أو التّصحيح أو التّعويض".²² وبناء على الفرق بين نقل معلومة جديدة، وبين تعديلها، أو تصحيحها، أو تعويضها بواسطة المكوّن الحامل الوظيفة التّداوليّة البؤرة، ميّز المتوكل بين بؤرتين رئيسيتين، هما: **بؤرة جديد وبؤرة مقابلة** "واقترح دعما للتّمييز بينهما رائزين اثنين: رائز سؤال جواب، ورائز التّعقيب".²³ ويرتبط رائز السؤال والجواب ببؤرة الجديد؛ حيث تمثّل جوابا طبيعيا جملة (عمر مسافر غدا) والتي تتضمّن بؤرة جديد، لسؤال مثل: متى مسافر عمر؟ أو ما الخبر؟ ولكن لا تصلح أن تكون أجوبة طبيعيّة للجمال التي تتضمّن بؤرة مقابلة، نحو ما تبيّنه الإجابات اللاحنة الآتية:

- متى مسافر عمر؟
- غدا مسافر عمر.
- ماذا قرأت؟
- كتاب الجرجاني قرأت. ويرتبط رائز التعقيب ببؤر المقابلة؛ حيث يُطلق "على العبارات المُصدَّرة بحرف النفي أو بحرف الإضراب (بل) اللذان يُستعملان رائزا لوجود بؤرة المقابلة".²⁴ ويعني ذلك أنَّ الجملة إذا تصدَّرها نفي أو حرف الإضراب (بل) أو إذا أمكن إلحاق تعقيب النفي أو الإضراب بها، فإنَّها متضمَّنة بؤرة مقابلة نحو ما تبيَّنه الجمل الآتية:
- بل يوم الخميس مسافر عمر. (لا يوم الغد)
- ليس المسافر زيد. (بل عمر)
- عمر ليس مسافرا غدا. (بل يوم الخميس)
- كتاب الجرجاني قرأت. (لا كتاب سيبويه)
- وكما ميَّز المتوكل بين نوعين من البؤرة؛ من حيث طبيعتها (بؤرة الجديد، وبؤرة المقابلة) كان قد ميَّز البؤرة؛ من حيث مجال التَّبئير بين نوعين من البؤر: بؤرة الجملة وبؤرة المكوّن؛ حيث تُسند كلٌّ من بؤرة المقابلة وبؤرة الجديد إلى مكوّن من مكوّنات الجملة، أو إلى الجملة برمتها.²⁵ فإذا أُسندت البؤرة إلى جملة بأكملها عُدَّت البؤرة بؤرة جملة، أمّا إذا أُسندت إلى أحد مكوناتها فإنَّها تُعدُّ بؤرة مكوّن نحو ما تبيَّنه الجمل الآتية:²⁶
- عاد زيد من السّفر البارحة. (بؤرة مكوّن جديد)
- البارحة عاد زيد من السّفر. (لا اليوم). (بؤرة مكوّن مقابلة)
- عمر، عاد أخوه من السّفر. (بؤرة جملة جديد)
- أ حضر الضيوف؟ (أم لا). (بؤرة جملة مقابلة)

وتوضّح الأمثلة المتتالية نوع البؤرة؛ من حيث طبيعتها بالنسبة لكلّ من المتحدّث والسّامع (بؤرة جديد أو بؤرة المقابلة) كما توضّح نوع البؤرة من حيث مجال التّبئير؛ إذ تُعدّ الجملتان الأولى والثّانية متضمّنة بؤرة مكوّن، على أساس أنّ مجال التّبئير فيهما يمسّ أحد مكوّناتها، سواء كانت بؤرة جديد أو بؤرة مقابلة. أمّا الجملتان الثّالثة والرّابعة فتُعدّ متضمّنة بؤرة جُمليّة، على أساس أنّ مجال التّبئير فيها يمسّ الجملة بأكملها سواء كانت بؤرة جديد أو بؤرة مقابلة. وهذا التّمييز بين نوعي البؤرة؛ من حيث مجال التّبئير، يوضّح أنّ البؤرة قد تمسّ إحدى مكوّنات البنية الحمليّة، كما يمكن أنّ تمسّ البنية الحمليّة بأكملها؛ لكون البؤرة بالنسبة للجملة وظيفة تداوليّة داخلية، ولا يمكن أنّ يمسّ مجال التّبئير فيها الوظائف التّداوليّة الخارجيّة التي يأخذها كلّ من المنادى، والمبتدأ، والذّيل.

2- الوظائف التّداوليّة الخارجيّة: هي الوظائف الخارجة عن حدود البنية الحمليّة، وتشمل الوظائف التّداوليّة (المبتدأ، والذّيل، والمنادى) على النحو الآتي:

2-1 المبتدأ: عرّف المتوكل الوظيفة التّداوليّة المبتدأ وفق التعريف الذي اقترحه ديك، بأنّه "ما يُحدّد مجال الخطاب، الذي يُعتبّر الحمل بالنسبة إليه واردا".²⁷ ويعني ذلك أنّ الخاصيّة المميّزة للمبتدأ هي ورود الحمل بأكمله تابعا له نحو ما تبيّنه الجمل الآتية:

- زيد، أبوه مريض - زيد، هل لقيت أباه - زيد، إنّ تُكرمه يُكرّمك.

وتأخذ المركّبات الاسميّة الأولى في الجمل المتتالية؛ حيث البنية الحمليّة الموالية لها كلّها واردة بالنسبة إليها، الوظيفة التّداوليّة المبتدأ، باعتبارها تشكّل مجال الخطاب، وما يلاحظ على هذه المكوّنات الاسميّة أنّها لا تأخذ سوى الوظيفة التّداوليّة (المبتدأ) وليس لها إمكانيّة أخذ وظيفة دلاليّة؛ لأنّها لا تُعتبّر حدا من حدود البنية الحمليّة، وكذلك يمتنع أنّ تأخذ وظيفة تركيبية؛ لأنّها لا تعتبر فاعلا ولا مفعولا وهذا ما جعلها تتصوي ضمن الوظائف التّداوليّة الخارجيّة لا الدّاخلية، ويدل على خارجيتها أنّها بخلاف المحور الذي يُعدّ وظيفة تداوليّة داخلية، له وظيفة دلاليّة ووظيفة تركيبية؛

ويفرض الحمل قيود انتقائه، في حين أنَّ المبتدأ لا يخضع لقيود انتقاء الحمل، نحو ما توضحه الأمثلة الآتية:

- زيد منطلق. (محور)

- المسافرون منطلقون. (محور)

- زيد، أخواه مسافران (مبتدأ)

- المسافرون، غادر أحدهم. (مبتدأ)

وتوضّح الأمثلة المتتالية أنَّ (المحور) يفرض الحمل قيود انتقائه، فيكون مطابقاً للمحمول في الجنس والعدد، أمّا المبتدأ فلا يخضع لقيود انتقاء الحمل؛ بمعنى أنّه ليس من الضروريّ أن يطابق المبتدأ المحمول في الجنس والعدد؛ لكونه خارجاً عن الحمل، وهذا ما يؤكّد خارجيّة الوظيفة ضمن الوظائف التداوليّة، مقارنة بوظيفة المحور الداخليّة؛ حيث "يشكّل المحور بخلاف المبتدأ موضوعاً من موضوعات المحمول في البنية المحموليّة، ويترتّب عن ذلك أنّه يأخذ وظيفة دلاليّة وتلحق به وظيفة تركيبية معيّنة، بالإضافة إلى وظيفته التداوليّة (المحور) نحو قولك:

- زيد منطلق (مُنْفَذ فاعل). وبخلاف المبتدأ الذي يأخذ وظيفة تداوليّة فحسب، وليس له إمكانية أخذ وظيفة دلاليّة، ولا وظيفة تركيبية؛ لأنّه ليس حدّاً من حدود البنية الحملية²⁸ نحو قولك: زيد، أخواه مسافران. (مبتدأ، لكن ليس مُنْفَذاً ولا فاعلاً)

2-2 الذيل: يُعرّف المتوكل الذيل بأنّه "المكوّن الذي يوضّح معلومة داخل الحمل، أو يعدّلها، أو يصحّحها"²⁹ وبعبارة أخرى "هو المكوّن الذي يوضّح أو يعدّل أو يصحّح معلومة واردة في الحمل."³⁰ ويوضّح التعريفان أنّ الوظيفة التداوليّة (الذيل) تنقسم إلى ثلاثة أنواع: ذيل توضيح، وذيل تعديل، وذيل تصحيح، وأمثلتها الجمل الآتية:

- أخوه مسافر، زيد. (ذيل توضيح)

- ساعني زيد، سلوكه. (ذيل تعديل)

- قابلت اليوم زيدا، بل خالدا. (ذيل تصحيح)

وقد ذهب أحمد المتوكل بخلاف النحاة القدماء الذين يعدّون المكونات الأخيرة في هذه الجمل على التوالي، مبتدأ مؤخرًا، وبدلاً، ومُضرباً به (معطوف) إلى أنّه يعتبر "هذه البنّيات على اختلاف خصائصها البنويّة، حاملة وظيفة تداوليّة واحدة هي وظيفة الذّيل، ويرجع هذا الاختلاف البنويّ إلى اختلاف الأدوار التي يقوم بها المُكوّن الذّيل على مستوى البنية الإخباريّة للجملة".³¹ والتي يأتي فيها المُكوّن الحامل للوظيفة التّداوليّة الذّيل، مختلفة أدواره وفقاً لخطابات تداوليّة مختلفة، بين التّوضيح أو التّعديل، أو التّصحيح للمعلومة المراد نقلها للسامع.

2-3 المنادى: عرّف أحمد المتوكل الوظيفة التّداوليّة المنادى بأنّها "المُكوّن الدّال على الكائن المنادى في مقام معيّن".³² ويمثّل أحمد المتوكل للوظيفة التّداوليّة (المنادى) بالأمثلة الآتية: "زيد، ناولني الملح - يا خالد، اقترب - يا طالع الجبل، انزل - أيّها الأطفال، حان وقت النّوم - وا زيدا - وا خالدا ابتعد - يا لزيد، لخالد - يا لعمر، لما أصابنا".³³ ويلاحظ على الجمل التي مثّل بها المتوكل للوظيفة التّداوليّة (المنادى) أنّ الجملة الأولى منها، لا تشتمل على حرف النّداء، وأمّا باقيها فإنّها قد تضمّنت أدوات النّداء (يا، وأيّها، ووا) مع أنّ ما عُرِفَ عن استعمالات العرب القدماء لأحرف النّداء أنّها قد بلغت سبعة حروف على الأقل، وهي (أ، أي، يا، آ، أيا، هيا، وا). ويرجع تقليص عدد هذه الحروف إلى الاقتراح الذي قدّمه أحمد المتوكل، والذي مفاده أنّ "تقلّص قائمة الأدوات الواردة في كتب النّحو إلى عدد أقلّ؛ إذ إنّ من الواضح أنّ بعض هذه الأدوات، ليست إلا بدائل لهجيّة كما هو الشّأن مثلاً بالنّسبة لـ (هيا) في مقابل (أيا) كما أنّه لم يعد مُستعمل في اللّغة العربيّة المعاصرة إلا بعض من الأدوات التي أحصاها النحاة العرب القدماء، وأهمّ الأدوات التي تُستعمل الآن في البنّيات النّدائيّة (أيّها) و(يا) و(أ)".³⁴ واقتصر بذلك المتوكل على وصف الوظيفة التّداوليّة المنادى بناء على أربع أدوات هي أداة النّداء الصّفر، والحروف الثلاثة (أيّها،

ويا والهمزة) بناء على محدودية استعمالها في اللغة العربية المعاصرة، مُقَارَنة بما كان مُستعملاً عند العرب قديماً.

رابعاً- قيود إسناد الحركات الإعرابية في نحو اللغة العربية الوظيفي: ينطلق النحو الوظيفي من مبدأ تحديد الوظيفة للبنية؛ ويعني ذلك أن الوظيفة الدلالية، أو التركيبية، أو التداولية، هي المسؤولة عن تحديد الحركات الإعرابية، للمكونات داخل الجملة. وقد ميّز أحمد المتوكل في نحو اللغة العربية الوظيفي بين ثلاثة أنواع من الحالات الإعرابية التي يمكن أن تُلحق المكونات، منها "حالتان إعرابيتان (وظيفيتان) وحالة إعرابية (بنوية) الحالتان الإعرابيتان الوظيفيتان، هما حالتا (الرّفع والنّصب) أما الحالة الإعرابية البنوية فهي الحالة الإعرابية (الجر).³⁵ وما يُميّر الحالة الإعرابية الوظيفية عن الحالة الإعرابية البنوية، هو أن الأولى (الرّفع والنّصب) ترتبط بالمكون عن طريق الوظيفة الدلالية أو الوظيفة التركيبية أو الوظيفة التداولية التي يشغلها داخل الجملة، في حين أن الثانية (الجر) ترتبط بالمكون، إذا كان مسبقاً بحرف جرّ، أو كان مضافاً بغضّ النظر عن وظيفته الدلالية، أو التركيبية، أو التداولية؛ بمعنى أن الحركة الإعرابية البنوية، تجعل المكون يأخذ حركة الجرّ التي تحجب حركته الإعرابية الوظيفية. وتُسند الحالات الإعرابية الوظيفية إلى المكونات داخل الجملة، تبعاً للوظيفة التي يمكن أن يشغلها المكون؛ حيث تتضافر الوظائف التركيبية، والوظائف الدلالية، والوظائف التداولية، في تحديد الحركات الإعرابية للمكونات، ويتمّ إسنادها وفقّ القواعد الثلاث الآتية:³⁶

- 1- لا تتغيّر الحالات الإعرابية اللازمة بتغيّر أسبققتها الوظيفية، ولا بتغيّر أسبققتها البنوية، فهي تلزم حالتها الإعرابية، كما هو ممثّل لها داخل المعجم ذاته.
- 2- تأخذ المكونات المنتمية إلى الحمل؛ أي المكونات التي تشكّل حدوداً للمحمول، إمّا باعتبارها موضوعات أو باعتبارها لواحقاً، الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفتها الدلالية، إن لم تكن لها وظيفة تركيبية (إن لم تكن فاعلاً أو مفعولاً). وتأخذ الحالة

الإعرابية التي تحوّلها إياها وظيفتها التركيبية (الفاعل أو المفعول) إن كانت مسندة إليها وظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفتها الدلالية. في حين لا يأخذ محمول البنية الحملية حركته الإعرابية بموجب هذين النوعين من الوظائف، باعتبار أنه لا إمكانية له في أخذ أحد الوظائف الدلالية أو الوظائف التركيبية، والوظيفة الوحيدة التي يمكن أن تُسند إليه هي الوظيفة التداولية (البؤرة) التي ليس لها إمكانية إسناد الحركات بحكم داخلية وظيفتها التداولية. وبناء على هذا قدم المتوكل لتفسير حركة المحمول بأنواعه، فرضيتين مفادهما:³⁷

أ- فرضية الإعراب التّحتي: يعدّ إعراب المحمول إعراباً تحتياً، تحدّده المخصّصات الزمنية والجهية، والوجهية؛ حيث إذا كان المحمول اسمياً أو وصفيّاً يحدّد المخصّص الزمني حركته الإعرابية، ويأخذ المحمول الحالة الإعرابية الرّفْع إذا ورد في حيّز مخصّص الإثبات، ومخصّص الزمن الحاضر، نحو:

- عمرُ طالب مجتهد (ثب حض). ويأخذ الحالة الإعرابية النّصب، إذا ورد في حيّز مخصّص الإثبات مع مخصّص الماضي، أو مخصّص الإثبات مع مخصّص المستقبل، أو مخصّص الإثبات مع مخصّص الزمن صفر، أو مخصّص النّفي مع الزمن الحاضر. وبعبارة أخرى يأخذ المحمول الاسميّ أو الوصفيّ حالة النّصب حين يرد في غير حيّز مخصّصي الإثبات والزمن الحاضر، نحو ما توضّحه الأمثلة الآتية على التّوالي:

- كانَ عمرُ طالباً مجتهداً. (ثب مض)

- سيكون عمرُ طالباً ناجحاً. (ثب سق)

- يظلُّ عمرُ مجتهداً طيلة العام الدّراسي. (ثب - زم)

- ليس عمرُ راضياً على علامته. (نف حض). أمّا إذا كان المحمول فعليّاً فإنّ المخصّص الوجهي هو الذي يحدّد حركته الإعرابية؛ حيث يأخذ المحمول الفعلي - حسب هذا الافتراض - حركة الجزم إذا كان الوجه الحملي (غير متحقّق) نحو قولك:

لم يذهب خالد، والرفع إذا كان الوجه الحملي (متحقق) نحو قولك: ينهض خالد باكرا، أو (مُتَوَقَّع التَّحَقُّق) نحو قولك: قد ينهض خالد باكرا. أما النَّصَب فيأخذه المحمول الفعلي إذا كان الوجه القضوي (مُحْتَمَل التَّحَقُّق) أو (مُرَاد التَّحَقُّق) نحو قولك: أتمنى أن أنجح، وأرجو أن أقبل في كلية الطب.

ب- فرضية الإعراب السطحي: يُعَدُّ إعراب المحمول إعرابا سطحيًا تحدده الأدوات الخاصة بالمحمولات؛ حيث إذا كان المحمول اسميًا أو وصفيًا، مجردًا من الروابط (كان، أصبح، أضحى...) أو أداتي النفي (ليس، ما) فإنه يأخذ الحالة الإعرابية الرفع، أما إذا كان العكس، فيُسند إليه الرابط أو أداة النفي (ليس، ما) الحالة الإعرابية النَّصَب. وإذا كان المحمول فعليًا فإنه -حسب هذا الافتراض- يأخذ حركة إعراب المضارع الرفع إذا كان مجردًا من الأدوات الجازمة أو النَّاصِبة، والحركة الإعرابية النَّصَب أو الجزم إذا اتَّصل به جازم أو ناصب.

3- تأخذ المُكوّنات غير المنتمية إلى الحمل ذاته حالاتها الإعرابية، بمقتضى وظيفتها التداولية ذاتها؛ إذ إنّ هذه المكونات بحكم خارجيتها بالنسبة للحمل، لا تحمل وظيفة دلالية ولا وظيفة تركيبية فالمُكوّن المبتدأ مثلاً، يأخذ الحالة الإعرابية (الرفع) بمقتضى وظيفته التداولية نفسها وظيفة (المبتدأ).

ما يمكن استخلاصه ممّا قدّمه المتوكل في تطبيقه أحدث نظريات البحث اللساني على اللغة العربية، أنّه هدف من خلال مشروعه إلى إعادة وصف قواعد اللغة العربية، بما يحقق الوصف الكافي لمستوياتها الثلاثة الدلالية، والتركيبية، والتداولية، ويعكس هذا الوصف حقيقة الظاهرة اللغوية عامّة والتَّحوية خاصّة؛ باعتبار أنّ الكلام يضمّ مجموعة من الوحدات اللغوية تجمع بينها علاقة منطقية تمثلها الأدوار الدلالية التي تشير إلى الواقع الخارجي، وتحكم إسناد هذه الأدوار إلى بعضها البعض في المستوى التركيبيّ قواعد تركيبية، وتحكم أنماط هذه البنى وأشكالها، الوظيفة الأساسية للغة وهي الوظيفة التداولية. ومن النتائج المتوصل إليها

حول طبيعة هذا النموذج التجديدي لنظرية النحو العربي الذي قدمه المتوكل لنحو اللغة العربية، ما يلي: يقوم نموذج النظرية النحوية الوظيفية على إلغاء فرضية العامل بناء على أن الوظائف هي التي تحدّد البنية أو الحركات الإعرابية؛ حيث تتضافر الوظائف التداولية، والوظائف التركيبية والوظائف الدلالية، في تحديد الحركات الإعرابية للمكونات في الجملة. تحدّد الوظائف الدلالية مختلف الأدوار التي تقوم بها الحدود بالنسبة للواقعة، مع تحديدها نوع الحركة الإعرابية للحدود التي ليس لها إمكانية أخذ وظيفة تركيبية أو تداولية، وتحدّد الوظائف التركيبية الحركات الإعرابية للحدّين اللذين يعتبران وجهين بالنسبة للواقعة؛ أي الحدّان اللذان يأخذان الوظيفة التركيبية الفاعل أو المفعول. أما الوظائف التداولية فإنّ وظيفتها الأساسية هي تحديد دور مكونات الجملة بالنسبة لكلّ من طرفي التداول (المتحدّث والسّامع) إضافة إلى تحديدها نوع الحركة الإعرابية للمكونات التي تأخذ هذه الوظيفة. تظهر تداولية نحو اللغة العربية الوظيفي مقارنة بنظرية النحو العربي الموروثة في تحقيقه الوصف الكافي لمستويات اللغة العربية، بما فيها المستوى الدلالي، والمستوى التركيبي، والمستوى التداولي، في حين كانت النظرية النحوية العربية لا تتجاوز تحديد العلاقة البنيوية التي تجمع مكونات الجملة.

يلزم نحو اللغة العربية الوظيفي بين البنية والوظيفية، بدل تناول قواعد اللغة في قوالب معزولة عن وظيفتها التواصلية، وهو ما يسهم في زيادة قدرة المتعلّم على استيعاب القواعد النحوية بمستوياتها الثلاثة، ويساعد على تعلّم اللغة قواعدا وتداولاً (استعمالاً). يُقلّل نحو اللغة العربية الوظيفي من الاصطلاحات النحوية في تنظيره ووصفه الظواهر اللغوية في العربية، ما يساعد متعلّم اللغة على استيعاب المفاهيم النحوية.

- يُوفّق نحو اللغة العربية الوظيفي بين كلّ الاقتراحات التيسيرية التي تعلّقت بالحذف والاختصار لأبواب النحو، معتبراً جميع الظواهر اللغوية صالحة للوصف الوظيفي،

مما يصنّفه ضمن تيار توفيق بين دعاة التجديد ودعاة التمسك بالنظرية النحوية الموروثة. يمكن لنظرية نحو اللغة العربية الوظيفية أن تكون نظرية تعليمية للغة بامتياز، لجميع مراحل التعليم القاعدي والجامعي؛ لما تتميز به من خصائص على مستوى التنظير (كفاءتها في وصف الظواهر النحوية) والتطبيق (قابليتها للحوسبة، وفعاليتها في التعليم).

الهوامش:

- ¹ - يحيى بعبطيش، نحو نظرية نحوية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه جامعة قسنطينة، الجزائر: 2006، ص 77.
- ² - مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة، دط. المغرب: دت. جامعة عين الشق، ص 258.
- ³ - أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ط 1. الرباط: 2003، دار الأمان، ص 55.
- ⁴ - حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ط 1. بيروت: 2009، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ص 346.
- ⁵ - أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ط 1. الدار البيضاء: 1987، دار الثقافة، ص 98.
- ⁶ - أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ط 1. الدار البيضاء: 1987، دار الثقافة، ص 98.
- ⁷ - أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي، دط. الرباط: 1995، دار الأمان، ص 123.
- ⁸ - أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، ط 1. الدار البيضاء: 1986، دار الثقافة، ص 33.
- ⁹ - أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص 24.
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ص 101.
- ¹¹ - أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، ص 33.
- ¹² - المرجع نفسه، ص 33-34.
- ¹³ - المرجع نفسه، ص 34.
- ¹⁴ - أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص 93-94.

- 15- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص42.
- 16- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص24.
- 17- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط1. الدار البيضاء: 1985، دار الثقافة، ص69.
- 18- المرجع نفسه، ص75.
- 19- المرجع نفسه، ص70.
- 20- المرجع نفسه، ص85.
- 21- المرجع نفسه، ص28.
- 22- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص، ط1. الرباط: 2001، دار الأمان، ص118.
- 23- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص30.
- 24- المرجع نفسه، ص31.
- 25- المرجع نفسه، ص31.
- 26- ينظر: المرجع نفسه، ص27.
- 27- المرجع نفسه، ص115.
- 28- ينظر: المرجع نفسه، ص 132-133.
- 29- المرجع نفسه، ص147.
- 30- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص 352.
- 31- ينظر: أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 146-147.
- 32- المرجع نفسه، ص161.
- 33- المرجع نفسه، ص148.
- 34- المرجع نفسه، ص166.
- 35- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص33.
- 36- ينظر: المرجع نفسه، ص34.
- 37- يُنظر: أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي، ص110-115.

الملاح الوظيفية عند علماء العربية

مقاربة في ضوء نظرية النحو الوظيفي

أ، عادل رماش، جامعة سطيف

ملخص:

يربط كثير من اللغويين اللغة بالوظيفة التي وضعت من أجلها وهي التواصل و التبليغ، ذلك أن لا معنى للغة إن لم يستطع أصحابها أن يتواصلوا بها ، وتتجلى هذه الوظيفة اللسانية في مستويات اللغة الأربعة : (صوت، صرف، نحو ودلالة) ، ومنهم من يضيف مستوى آخر وهو المستوى التداولي ، كنظرية النحو الوظيفي، لذا يسعى هذا المقال لبيان ما ورد في هذه النظرية من مفاهيم لغوية ومقاربتها مع ما خطه علماؤنا في التراث اللغوي و النحوي العربي.

يربط كثير من اللغويين اللغة بالوظيفة التي وضعت من أجلها وهي التواصل والتبليغ، ذلك أن لا معنى للغة إن لم يستطع أصحابها أن يتواصلوا بها ، وتتجلى هذه الوظيفة اللسانية في مستويات اللغة الأربعة : (صوت، صرف، نحو ودلالة) ، لأن كل عنصر في النظام اللغوي يؤدي وظيفة معينة في سياق محدد ، ويعمل على إثبات وجوده داخل هذا النظام . هذا ما حدا بمجموعة من الباحثين إلى تركيز جهودهم على إبراز الوظائف المختلفة للعناصر اللغوية، فنشأ بذلك اتجاه خاص يُعنى بالبحث في الوظيفة اللسانية، فنظر كل واحد منهم إلى الوظيفة في اللغة نظرة خاصة، وبحث عنها في مستوى خاص من النظام اللغوي، فكان من حاول استخراجها من المستوى الصوتي، وهناك من بحث عنها في المستوى التركيبي، وآخر تجلت له في المستوى الدلالي. غير أنه بتطور الدراسات اللسانية ظهر مستوى آخر من شأنه أن تدرس فيه الوظيفة التواصلية التبليغية، ألا وهو المستوى التداولي؛ أي ما يؤديه تداول اللغة بين متكلم ومستمع في سياق اجتماعي ومادي وثقافي معين، وقد نحا هذا المنحى لسانيون جدد وعلى رأسهم - سمون ديك - أسسوا نموذجاً وظيفياً جديداً، وهو في أصله امتداد للمدرسة الوظيفية السابقة، غير أن هؤلاء اللسانيين الجدد أضافوا إلى أفكار سابقهم أفكاراً أخرى استمدوها من اللسانيات التداولية، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، محاولين استغلال هذه الأفكار في تعليم اللغة وبناء النصوص وتحليلها . وقد تأثر بهذا الاتجاه الوظيفي الجديد فئة من اللسانيين العرب، حاولوا ربط هذا المنهج الجديد بنحونا العربي وحاولوا تطبيق نظرياته عليه، وكان من بين هؤلاء،

أحمد المتوكل، حيث تجلت معالم الوظيفية عنده في عدد من المؤلفات التي تبني فيها نموذج "النحو الوظيفي" عند سمون ديك، تبنيًا خالصًا وعمل على إثراء الدراسات اللغوية بأفكار هذا المنهج من خلال جهوده الجبارة وإسهاماته الكبيرة. وإذا كان المنحى الوظيفي هو المنهج الذي يركز في التحليل اللغوي لتراكيب اللغة على وصف وتفسير العبارات اللغوية المعينة في حالة تأدية أغراض بعينها في مقامات محددة بالنظر إلى الوظيفة التي تؤديها في الكلام؛ فبحسب المعاني المقصودة والأغراض المرجوة تكون البنيات، والمنحى الوظيفي العربي يتجلى في المزج بين النحو وعلم المعاني ويقابل المنحى الوظيفي المنحى الشكلي الصوري الذي يدرس البنيات اللغوية معزولة عن واقع إنتاجها، ومن هذا المنطلق: ما النحو الوظيفي؟

وما مبادؤه الأساسية؟ وأين تتجلى ملامح الوظيفية عند علماء العربية؟ لا يمكن اعتبار أي نحو نحوا وظيفيا إلا إذا روعي فيه التمثيل للوظائف التداولية، والوظيفة التداولية هي علاقة تربط بنية الجملة بالمقام الذي أنجزت فيه، والنحو الوظيفي هو تلك النظرية التي تنطلق من مبدأ أنّ بنية الجملة تخضع إلى حد كبير للوظيفة التواصلية التي جاءت لتأديتها ومن ثمة فالنحو الوظيفي كما يقول كونو "مقاربة لتحليل البنية اللغوية تعطي الأهمية للوظيفة التواصلية لعناصر هذه البنية بالإضافة إلى علاقاتها البنوية"¹.

ترجع أصول نظرية النحو الوظيفي إلى هولندا وبالضبط إلى مدينة أمستردام مع مؤسسها سمون ديك (simon dik)² من خلال أبحاثه المتعددة التي رسم بها الإطار النظري و المنهجي العام للنظرية لأتباعه السائرين على نهجه، الذين أجروا دراسات لغوية متنوعة تجاوزت عقدين من الزمن، مست مجال الدلالة والتداول والمعجم والتركيب في لغات مختلفة تنتمي إلى فصائل متباينة نمطيا، كاللغة الهولندية والإنجليزية والفرنسية والعربية، تمكنت من خلالها أن تؤسس لنفسها مكانة علمية متميزة بين النظريات اللسانية المعاصرة بصفة عامة و النظريات النحوية بصفة خاصة، حيث أصبحت الوريث الشرعي للنظريات النحوية الوظيفية قبلها، وتطمح منذ الثمانينات أن تكون بديلا للنظرية التوليدية التحويلية. وفي هذا السياق لا يخفى في العالم العربي بصفة عامة وفي المغرب العربي بصفة خاصة، البحوث القيمة التي

أجراها أحمد المتوكل على النحو العربي في إطار هذه النظرية³. يعتمد النحو الوظيفي على مبادئ منهجية عامة ثابتة تمثلت فيما يلي:⁴

- 1- وظيفة اللغات الطبيعية " الأساسية " هي التواصل.
 - 2- ترتبط البنية بالوظيفة ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة.
 - 3- موضوع الدرس اللساني هو وصف " القدرة التواصلية" للمتكلم - المخاطب.
 - 4- النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية.
 - 5- يجب أن يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفايات:
 - أ- الكفاية النفسية.
 - ب- الكفاية التداولية.
 - ج- الكفاية النمطية.
- البنية العامة للنحو الوظيفي: تتكون الجمل في النحو الوظيفي وفقا لثلاث بنيات مرتبة كالآتي:

1- **البنية الحمليّة** : تنقسم هذه البنية إلى قسمين : بنية الحمل وبنية الدلالة ، تتضمن البنية الأولى الأطر الحمليّة الخاصة بالجملة ، وتكون هذه الأطر إمّا أسماء أو أفعالا أو صفات .

ويصنف الإطار الحملي - أيضا- إلى صنفين: محمولات وحدود .

1- **المحمولات**: يدل كل محمول على واقعة والوقائع حسب تصور النحو الوظيفي إما أعمال (Action) أو أحداث (Precesus) أو أوضاع (Position) أو حالات (Etates)⁵ .

2- **الحدود**: وتمثل هذه الحدود المشاركين في الوقائع التي يدل عليها المحمول وتنقسم هذه الحدود إلى قسمين: حدود موضوعات (Argumants) وحدود لواحق (Satellites).

- أ- **الحدود الموضوعات**: وهي التي تدل على وظائف دلالية أساسية.
- ب- **الحدود اللواحق**: وهي التي تدل على وظائف غير أساسية كالحال الذي يدل على الزمان أو المكان.

و الوقائع وما تؤديه الأطر الحملية (محمولات وحدود) من وظائف دلالية خاصة هي التي تمثل البنية الثانية وهي البنية الدلالية .
ويمكن إجمال مكونات الإطار الحلمي فيما يلي:
1- المحمول ومقولته التركيبية (فعل، اسم، صفة) .

2- محلات موضوعات المحمول.

3- القيود الانتقالية بالنسبة للواقعة التي يدل عليها المحمول.⁶ ويمكن التمثيل للإطار الحلمي للفعل (شرب) كآتي: شرب (فعل) (حي) (سائل) (متقبل) (زمان) ؛أي أن هذا الفعل يقوم به كائن حي يقوم بوظيفة (المنفذ) ولا بد من مفعول (سائل) يقوم بوظيفة المتقبل.⁷ وتعد البنية الحملية مدخلا للبنية الوظيفية.

2- البنية الوظيفية : وتنقسم إلى قسمين : البنية التركيبية و البنية التداولية .

أ- البنية التركيبية : يبرز من خلالها وظيفتان تركيبيتان فقط هما الفاعل و المفعول " ويبرز هذا التقليل للوظائف التركيبية بأن ثمة فرقا بين البنية الدلالية للجملة و بنيتها التركيبية بحيث لا ضرورة بأن تتضمن البنية الثانية جميع عناصر البنية الأولى "⁸
ب- البنية التداولية : وهي البنية التي تظهر من خلالها الوظائف التداولية وهي وظائف تعتمد على السياق و المقام و العلاقة القائمة بين المتكلم و المخاطب .⁹

ملاحح الوظيفية عند علماء العربية: يتميز التراث العربي بأصالة مصادره واستقلالية مناهج دراسته غير أن هذا التميز لا يجعل منه موروثا شاذا لا يمكن موازنته أو تفاعله مع غيره من الفكر اللغوي البشري ، بل على العكس من ذلك يمكن إقامة " حوار مثمر بين الفكر اللغوي العربي القديم و الفكر اللساني الحديث على أساس القرض والاقتراض رغم انتماء الفكرين إلى (حقليين نظريين) متباينين "¹⁰، ومثابرة التراث العربي - بنحوه وبلاغته - للتراث الإنساني عامة تتيح لنا دراسته وفق ما أنتجته النظريات اللسانية الحديثة مع مراعاة خلفياته وأبعاده الفكرية واحترام خصوصياته ، و في الدراسة الوظيفية نجد الكثير من الآراء والمصطلحات المتفرقة لعلمائنا من أمثال الخليل و سيبويه و الفراء وابن جني و عبد القاهر والسكاكي وغيرهم ، " وما خلفه البلاغيون بعد عبد القاهر والأصوليون من درس وظيفي لظواهر

التركيب ، يجب الاستفادة منه أيضا لأن هؤلاء تفوقوا على النحاة في تحليل معاني التركيب و دلالاته و أساليبه ¹¹ ، ومن بين الملاحح الوظيفية في تراثنا ما يلي:

1- التركيب الإسنادي : تتألف الجملة من مسند وهو محكوم به ، ومسند إليه وهو محكوم عليه ، وما زاد عليهما فهو قيد أو فضلة متمم ، يقول الدكتور يحي أحمد : " وطبقا لمفهوم دينامية الاتصال فإنّ هناك ثلاث وحدات وظيفية في الجملة : المسند وهو ينقل أقل درجة من دينامية الاتصال ، المسند إليه وهو ينقل أعلى درجة من دينامية الاتصال ، وبعد هاتين الوحدتين أو قبلهما أو بينهما تأتي الوحدة الانتقالية Transition وتكون غالبا من العناصر الإضافية (الظرف، الحال) أو العناصر التي نحتاج إليها لاستقامة الجملة نحويا (أدوات النسخ ، أدوات الشرط الخ) ¹² ، وعند المناطقة تتكون العبارة من عنصرين متلازمين هما :

1- الموضوع (المخبر عنه ، والموصوف ، والمسند إليه).

2- المحمول (المخبر به، والصفة، والمسند). فعملية التفكير تقوم على ثلاث وظائف هي: التصور (عرض الموضوع) ، والحكم (التعبير عن المحمول) ، والمحاكمة (الربط بين حكمين لاستنتاج حكم ثالث)، وهذا يصدق على جميع الألسن ¹³.

وتتكون الجملة في النحو الوظيفي - كما سبق بيانه- من المحمول ومقولته التركيبية (فعل ، اسم ، صفة) ويقابل هذا في نحونا العربي (المسند). - الحدود الموضوعات: وهي التي تدل على وظائف دلالية أساسية، ويقابله (المسند إليه).

- الحدود اللواحق : وهي التي تدل على وظائف غير أساسية كالحد الذي يدل على الزمان أو المكان ، ويقابل كذا كل ما زاد عن طرفي الإسناد . وقد اعتمد نحائنا- الوظيفيون منهم - منطلق الإسناد ووضعوا سلمية لمكونات الجملة ؛ فالجملة الفعلية : شرب محمد شايا صباحا في المقهى ، مثلا تتكون حسب ما يقتضي الفعل من الفاعل ثم المفعول به ثم الزمان ثم المكان ... وهذه السلمية نفسها تحدد رتبة المكونات داخل الجملة بنفس الترتيب المذكور ، وهو ما تقر بعضه نظرية النحو الوظيفي ، ففيها يوالي الفعل رتبة المكون الفاعل ثم المكون المفعول أما المكونات الأخرى (المكونات الحاملة للوظائف الدلالية " الزمان " و " المكان " و " الحال " و " العلة " ...) فلم تُجب عن

السؤال المطروح حول الترتيب فيما بينها¹⁴. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ نظام ترتيب مكونات الجملة العربية نظام مرّن يخضع لمناسبات القول و أغراض التواصل ، فقد يخالف متعاده لتحقيق معنى بعينه أو دلالة مقصودة

2- المقام وسياق الحال (البعد التداولي) : أورد الجرجاني عن يعقوب بن اسحاق الكندي وأبي العباس (ثعلب أو المبرد) حادثة نلمس فيها العلاقة بين معنى الكلام و المقام الذي يرد فيه ، هذا نصها : " روي عن ابن الأنباري أنه قال : ركب الكندي المتفلسف إلى أبي العباس وقال له : إني لأجد في كلام العرب حشوا ، فقال له أبو العباس : في أي موضع وجدت ذلك ، فقال له : أجد العرب يقولون : (عبد الله قائم) ، ثم يقولون (إنّ عبد الله قائم) ، ثم يقولون : (إنّ عبد الله لقائم) ، فالألفاظ متكررة والمعنى واحد ، فقال أبو العباس : بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ ، فقولهم (عبد الله قائم) : إخبار عن قيامه ، وقولهم : (إنّ عبد الله قائم) جواب عن سؤال سائل، وقولهم : (إنّ عبد الله لقائم) ، جواب عن إنكار منكر قيامه ، فقد تكررت الألفاظ لتكرر المعاني، قال : فما حار المتفلسف جوابا "15، و يقول ابن خلدون "ولكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب و الإبانة ، ألا ترى أنّ قولهم "زيد جاءني " مغاير لقولهم " جاءني زيد " من قبل أنّ المتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم، فمن قال " جاءني زيد" أفاد اهتمامه بالمجيء قبل الشخص المسند إليه ومن قال " زيد جاءني " أفاد أنّ اهتمامه بالشخص قبل المجيء المسند و هكذا التعبير عن أجزاء الجملة بما يناسب المقام من موصول أو مبهم أو معرفة "16، وهذا ما يصطلح عليه في النحو الوظيفي بالبؤرة " وهي المسندة إلى المكون الحامل للمعلومة الأكثر أهمية أو الأكثر بروزا في الجملة "17 و هي من الوظائف التداولية كما سبق بيانها.

ومن عوامل تحديد المعنى الوظيفي السياق الإبلاغي للكلام فلا يفهم الكلام ولا جدوى من تحليله إلّا في إطاره و إلى هذا ذهب سيبويه فقال في سياق حديثه عن مجيء الحال بعد الضمائر المسندة إليها في مقام الفخر أو الوعيد أو التصغير للنفس " وقد تقول هو عبد الله، وأنا عبد الله ، فاخرا أو موعدا، أي اعرفني، بما كنت تعرف وبما كان بلغك عني ثم يفسر الحال التي كان يعلمه عليها أو نبغها فيقول، أنا عبد الله كريما جوادا، وهو عبد الله شجاعا بطلا وتقول ، إني عبد الله مصغرا نفسه لربه،

ثم يفسر حال العبيد فتقول آكلا كما تأكل العبيد¹⁸، يلتقي هنا نظر سيبويه للسياق والمقام مع أحدث النظريات اللغوية ففي تحليله للخطاب يركز على فهم المخاطب والسياق الخارجي للكلام، وهما عنده في كثير من الأحيان أهم من التراكيب و الألفاظ ذاتها فقد يستغني عن هذه البنيات ويستعاض عنها بالسياق و الموقف الاستعمالي للكلام .

وقد اشتهرت مع السكاكي مقولة (لكل مقام مقال) حيث وضع في المفتاح مبحثاً بهذا العنوان يتناول فيه المقام الذي يمثل أهم محددات الرسالة اللغوية ، ونجده يتحدث عن اختلاف وظائف الكلام ومقاماته وتبعاً لذلك بنياته اللغوية فيقول " لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة ، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية ، ومقام التهئة يباين مقام التعزية ... ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر " ¹⁹ ويقول أيضا " فلكل كلمة مع صاحبها مقام ، ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به وهو الذي نسميه (مقتضى الحال) ، فإن كان مقتضى الحال إطلاق الحكم ، فحسن الكلام تجريده عن مؤكّدات الحكم ، وان كان مقتضى الحال بخلاف ذلك فحسن الكلام تحليله بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفا وقوة " ²⁰ وتمتاز اقتراحات السكاكي في مفتاحه عن باقي ما ورد في وصف الظاهرة بأنها تتجاوز الملاحظة الصرف وتحمل أهم بذور التحليل الملائم للظاهرة أي التحليل الذي يضبط علاقة المعنى " الصريح " بالمعنى المستلزم مقاميا ويصف آلية الانتقال من الأول إلى الثاني بوضع قواعد استلزامية واضحة، وهذا بالإضافة إلى ميزة أخرى هي أنّ تعييد السكاكي للاستلزام التخاطبي وارد مؤطرا داخل وصف لغوي شامل يطمح لتناول جميع المستويات اللغوية (أصوات ، صرف ، نحو ، معاني ، بيان....²¹ وهذا من صميم الدرس النحوي الوظيفي المرتبط ارتباطا وثيقا بالبلاغة ومراعاة المقام، تحقيقا للكفاية التداولية التي نادى بها أصحاب نظرية النحو الوظيفي.

3- الوظيفة الأساس للغات التواصل: يعرف ابن جني اللغة بقوله : " أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ²² فالإنسان يختار من الأصوات ما يعبر به عن أغراضه وما يلائم مقاصده وما يفصح به عما يختلج في صدره وما يجول في

خاطره ، ولهذا "كانت الغاية القريبة و البعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغات وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة ، أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس"²³ ، وقد أشار الجرجاني في أكثر من موضع في كتابه الدلائل إلى أنّ وظيفة اللغة الأساسية هي نقل ما يقصده المتكلم إلى السامع وبهذا يتم التواصل بين الطرفين ، قال : "وكان مما يعلم ببدائه المعقول أنّ الناس إنّما يكلم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده، فينبغي أن ينظر إلى مقصود المخبر من خبره وما هو "²⁴، ويقول في موضع آخر: "وجملة الأمر أنّ الخبر وجميع الكلام معان ينشئها الإنسان في نفسه ويصرفها في فكره ويناجي بها قلبه ويراجع فيها عقله ، وتوصف بأنها مقاصد و أغراض "²⁵.

4- **تبعية البنية للوظيفة** : البنية بألفاظها وتراكيبها تأتي لخدمة وظيفة التواصل وأداء المعاني وهذا ما عناه ابن جني بقوله : "فكان العرب إنّما تحلي ألفاظها وتدبجها وترخفها عناية بالمعاني التي وراءها وتواصلها بها إلى إدراك مطالبها "²⁶، كما تتجسد علاقة البنية بالوظيفة عند الجرجاني فيما أسماه بمصطلح الوجوه و الفروق وذلك بأن المتكلم يختار وجوه و أشكال التراكيب التي تخدم الأغراض التي ينشدها وكل وجه يصح في مقام خاص به دون غيره وقد تتعدد وجوه المعنى النحوي الواحد ، والفروق هي المعاني المترتبة عن هذه الوجوه ، كما أنّ الجرجاني يكون قد قصد بالفروق القيم الخلاقية أو فكرة المقابلة بين المعنى والمبنى وبين المعنى و المعنى ولهذا طلب أن ينظر إلى صور التعريف والتذكير والتقديم والتأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتكرار، والإضمار والإظهار مؤكدا أنّ التعبير بكل نمط شكلي يعتبر تعبيراً عن المعنى الوظيفي لهذا النمط، يقول الجرجاني: " لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد منطلق و زيد ينطلق، وينطلق زيد، وزيد المنطلق، وفي الشرط و الجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك ك إن تخرج أخرج، وإن خرجت خرجت، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت ، وأنا إن خرجت خارج ، ... فيضع كلا من ذلك في مكانه ويستعمله على الصحة وما ينبغي له "²⁷، فالوظيفة التداولية تفرض على

المتكلم أن يختار للغرض الذي يؤم الوجه أو التركيب الذي يلائمه، وفي هذا يقول الجرجاني: "واعلم أنا لم نوجب المزية من أجل العلم بأنفس الفروق والوجوه، فنستند إلى اللغة ولكننا أوجبناها للعلم بمواضعها وما ينبغي أن يضع فيها، فليس الفضل للعلم بأن (الواو) للجمع و (الفاء) للتعقيب بغير تراخ و (ثم) له بشرط التراخي، وإن لكذا و إذ لكذا؛ ولكن لأن يتأتى لك إذا نظمت وألفت رسالة أن تحسن التخيير و أن تعرف لكل من ذلك موضعه".²⁸

5- تحقيق الكفاية النفسية يسعى النحو الوظيفي - كما سبق الإشارة - إلى تحقيق الكفاية النفسية في إنتاج الكلام وفي فهمه، و الجرجاني يركز على الواقع النفسي لناظم الكلام سواء منه ما تعلق بما يسبق الحديث؛ أي الخلفيات الفكرية و الدوافع النفسية الموجهة للمتكلم، فلا يكون الكلام واقعا حتى تنتظم معانيه في نفس صاحبه، يقول الجرجاني: "وأما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتفي في نظمها آثار المعاني، وترتبها على حسب ترتيب المعاني في النفس"²⁹، ويقول في موضع آخر: "فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس وجب للفظ الدال عليه أن يكون مثله أولا في النطق"³⁰، وأما ما تعلق بتأثير الكلام في المستمع وتوجيه فكره و التمكن من مشاعره ورغبات نفسه، فالجرجاني ينقل لنا بتعبير دقيق مواصفات الكلام المؤثر والمحقق للواقعية النفسية، ويربط ذلك بمقامات الكلام وحالات الخطاب و أغراضه، فنجدده يصور لنا متى يكون التمثيل (التشبيه) محققا للكفاية النفسية بقوله: "واعلم أن مما اتفق العقلاء عليه فالتمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته كساها أبهة، و أكسبها منقبة، ورفع من أقدارها وشب من نارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها، ودعا القلوب إليها و استثارها من أقاصي الأفئدة صباية وكلفها و قسر الطباع على أن تعطيها محبة و شغفا، فإن كان مدحا كان أبهى وأفخم، وأنبل في النفوس وأعظم، وأهز للعطف وأسرع للإلف، وأجلب للفرح، وأغلب على الممتدح، وأوجب شفاعا للمادح وأقصى له، يغرر المواهب و المنائح وأسير على اللسان و أذكر وأولى بأن تعقله القلوب و أجدر، وإن كان ذمّا كان مسّه أوجع، ومسمعه أذع، ووقعه أشد..... وإن كان وعظا كان أشفى للصدر و أدعى للفكر و أبلغ في التنبيه

والزجر وأجدر بأن يجلي الغياية ويبصّر الغاية ويبرئ العليل ويشفي الغليل³¹، فقد ألح الجرجاني بكلامه هذا على تحقيق الكفاية النفسية في الكلام ، فقد كان له دور متميز في إبراز العلاقة بين صياغة الكلام وما يصحبها من عوامل نفسية توجّه إنتاج الكلام " وعبد القاهر قد استمد هذا الإطار الفكري من مذهب الأشاعرة في مسألة الكلام النفسي فلقد كان سابقا بعدة قرون للدراسات اللغوية النفسية الحديثة التي تتناول إنتاج النص اللغوي³².

من خلال هذه القراءة لبعض ما جاء في تراثنا اللغوي ندرك إجماع " البلاغيين والأصوليين على أنّ موضوع الدراسات اللغوية هو رصد خصائص التراكيب في علاقتها بأنماط المقامات التي يمكن أن تتجزّ فيها وبالأغراض التواصلية التي يمكن أن تستعمل لتحقيقها ، ففي جميع الدراسات التي اقترحت في إطار البلاغة والأصول، يُلاحظ هاجس وصف الرابط القائم بين أنماط التراكيب وما يطابقها من أنماط مقامية، ويرد في أوائل فصول دلائل الإعجاز نص يبرز تصور الجرجاني للنحو، مفاد هذا النص أنّ النحو الذي يُعنى بالإعراب وما شاكله من المسائل اللفظية الصرف لا يمكن أن يُعدّ نحواً وأنّ النحو هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ والمعنى باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية للجملة، وبهذا المعنى ، يمكن أن نقول إنّ النحو الذي كان يدعو إليه الجرجاني (ومن هذا حذوه من البلاغيين والأصوليين) نحو " وظيفي " باعتبار قيامه على مبدأ ضرورة الربط بين بنية اللغة والوظيفة التي تؤديها في التواصل³³.

الهوامش

- ¹ Kuno, fonctionnel syntaxe ، نقلا عن اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) ، أحمد المتوكل ، ص 104.
- ² - سمون ديك باحث هولندي، ولد في هولندا سنة 1940، درس في البداية اللسانيات اللاتينية في كلية الآداب بجامعة أمستردام التي شغل فيها منصب عميد، ثم النحو الوظيفي الذي يعد أول مؤسس لنظريته التي حملت هذا الاسم في كتابه الأول سنة 1978، fonctionnel Grammaire ، ثم أصبحت معروفة باسم نظرية النحو الوظيفي منذ سنة 1988 إلى اليوم.
- ³ - ينظر: يحي بعبطيش ، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي ، رسالة دكتوراه ، مخ ، ص 69.
- ⁴ - ينظر: أحمد المتوكل - دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986، ص9. اللسانيات الوظيفية ، ص78 ، الوظائف التداولية ، ص 10.
- ⁵ - دراسات في نحو اللغة الوظيفي ، ص12.
- ⁶ - المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية - الوظيفة المفعول في اللغة العربية - دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، 1987، ص16.
- ⁷ - عطا محمد موسى، مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين، دار الإسرائ، عمان الأردن، ط1 ، 2002 ، ص 331.
- ⁸ - يحي بعبطيش ، النحو العربي بين التعصير و التيسير ، أعمال ندوة تيسير النحو العربي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، المكتبة الوطنية بالحامة ، الجزائر ، 2001، ص125.
- ⁹ - الوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي تنقسم بالنسبة للحمل إلى وظائف داخلية وهي (البؤرة والمحور) ووظائف خارجية وهي (المبتدأ و الذيل و المنادى) ، ينظر : المتوكل ، الوظائف التداولية في اللغة العربية .
- ¹⁰ - الوظائف التداولية، ص183.
- ¹¹ - عبد الجبار توامة ، المنهج الوظيفي العربي الجديد ، لتجديد النحو العربي ، أعمال ندوة تيسير النحو العربي ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، المكتبة الوطنية بالحامة ، الجزائر ، 2001، ص277.
- ¹² - أحمد علي ، الإتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة ، مجلة عالم الفكر "الألسنية " ، وزارة الإعلام - الكويت- مج :20، العدد:3 ، 1989، ص78.
- ¹³ -أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات ، دار الفكر ، دمشق ، ط2 ، 1999 ص240.
- ¹⁴ - المتوكل، الوظائف التداولية، ص50.
- ¹⁵ - الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده 1960، ط6 ، تح ، محمد رشيد رضا ، ص312.

- 16 - مقدمة ابن خلدون ، دار الجليل ، بيروت ، (دت) ، ص609.
- 17 - الوظائف التداولية ، ص28.
- 18 - سيبويه ، الكتاب ، تح عب السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، 1991 ، ج2، ص80.
- 19 - مفتاح العلوم ، تحقيق نعيم زرزور ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط2 ، 1987 ، ص168.
- 20 - المفتاح ، ص169.
- 21 - المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص96.
- 22 - ابن جني، الخصائص، المكتبة التوفيقية، تح ، عبد الحكيم بن محمد ، ج1 ، ص33.
- 23 - عبد الرحمان حاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص19.
- 24 - الدلائل، ص488.
- 25 - نفسه، ص487.
- 26 - الخصائص، ج1، ص220.
- 27 - الدلائل، ص127.
- 28 - المرجع نفسه، ص261.
- 29 - نفسه، ص102.
- 30 - نفسه، ص184.
- 31 - الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، ص92 وما بعدها.
- 32 - تمام حسان / مقدمة كتاب روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ، 1998 ، ص5.
- 33 - المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص96-97.

أثر المعنى في تعليمية النحو

د، عبد القادر بن زيان،

جامعة زيان عاشور الجلفة الجزائر

ملخص:

يهتم النظام اللغوي بدراسة علاقة عناصره بعضها ببعض دراسة شكلية مفصولة عن سياقها الخارجي (السياق غير اللغوي)، أي جملة المواقف والظروف التي تستخدم فيها اللغة ومن ثمّ فهو لا يعتد بالمعنى المقامي، بل يراه خارج نطاقه، ويتميز هذا الاتجاه بعنايته بالشكل أكثر من عنايته بالمعنى، واللغة في نظره لا تدرس بوصفها خطاباً، بل بوصفها نصاً مجرداً، إذ لا ينظر فيه إلى القرائن التي تعد روافد تفضي في نهاية الأمر إلى تعيين المراد وفهم المقصود.

يعنى كذلك بدراسة الاستخدام اللغوي والضوابط التي تحكمه، ودور المقام أو السياق الخارجي "السياق غير اللغوي"، وميزة هذا الاتجاه أنه يهتم بكل من المخاطب والمخاطب والعلاقة بينهما، وما يرافق المخاطب من حركات الجسم وتغيرات الوجه، ومن يشاركون في الاتصال اللغوي وبيئة الحدث اللغوي "الزمان والمكان" كما يهتم بقدرة السامع على الكشف عن مقاصد المتكلم، ومدى استجابته لها، وما يستلزمه التواصل من معانٍ مقامية لا يستطيع الجانب الشكلي بمفرده الكشف عنها وإبرازها، ويعدّ الدرس البلاغي أحد أهم الدراسات التي تقرن بين دراسة اللغة واستعمالها في السياق، ومن أهم الدراسات التي مثلت هذا الاتجاه ما نجده عند عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي والعلوي والجاحظ، ونجد كذلك هذا الاهتمام عند إمام النحاة سيبويه، فقد قال الشاطبي عن كتابه: «وكتاب سيبويه يتعلم منه النظر والتفتيش، والمراد بذلك أن سيبويه وإن تكلم في النحو فقد نبه في كلامه على مقاصد العرب، وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع

والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به، حتى إنه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني»⁽¹⁾.

لم يكن العلماء العرب عند دراستهم للغتهم بعيدين عن دراسة هذه الجوانب الأساسية التي يعول عليها كثيراً في فهم دلالات الخطاب ومقاصده، ك: (السياق المقام العلاقة بين المخاطب والمخاطب، قصد المتكلم ...)، بل كانت طائفة كبيرة منهم (النحاة البلاغيون، الأصوليون، المفسرون، الفلاسفة) على وعي عميق وصلة وثيقة عند تحليلهم للغة بمختلف هذه الجوانب، فقد اشتغلوا ببيان أغراض الكلام ومقاصده والظروف والأحوال التي يقال فيها ذلك الخطاب دون ذاك. ومن هنا نجد ابن جني (ت: 392هـ) يلح على أهمية المقام وضرورته في فهم مقصود المتكلم، إذ يقول: «فليت شعري إذا شاهد أبو عمرو، وابن أبي إسحاق ويونس وعيسى بن عمر والخليل، وسيبويه، وأبو الحسن وأبو زيد، وخلف الأحمر والأصمعي ومن في الطبقة والوقت من علماء البلدين وجوه العرب فيما تتعاطاه من كلامها، وتقصد لها من أغراضها، ألا تستفيد بتلك المشاهدة وذلك الحضور ما لا تؤديه الحكايات، ولا تضبطه الروايات، فتضطر إلى قصود العرب وغوامض ما في أنفسها حتى لو حلف منهم حالف على غرض دلته عليه إشارة، لا عبارة، لكن عند نفسه وعند جميع من يحضر حاله صادقاً فيه غير متهم الرأي والنحيظة والعقل»⁽²⁾. وعليه لم تكن دراستهم للغة دراسة شكلية خالصة، وبهذا أدركوا أن قصد المتكلم لا يجنى من القوالب الشكلية فحسب، بل ينضاف إليها جملة أخرى من المواقف الكلامية والعلائق التي تربط المخاطبين وتحدد مستوياتهم، وعليه تتغير قصود المتكلم تبعاً لهذه المواقف، فالطلب مثلاً وهو أحد قصوده يتفاوت شدة ولبناً فيكون أمراً وجوبياً على سبيل الاستعلاء، ويكون التماساً بين طرفين من نفس الدرجة، ويكون حيناً آخر دعاءً وذلك كله بحسب العلاقة بين المخاطب والمخاطب، يظهر أثر هذا التفاوت بين مستويات الخطاب في الأمثلة الآتية:

1. زيد قائم ← 2. إن زيداً قائم ← 3. إن زيداً لقائم، وغيرها من مختلف التراكيب اللغوية فهذا التقسيم من أبي العباس المبرد هو تقسيم تداولي صريح، لأنه يقوم على ملاحظة مقتضى الحال، أي: مراعاة الموقف النفسي من حال السامع تجاه ما يُخبر

به، واضطرار المتكلم إلى تعديل الكلام والتصرف فيه حتى يلائم حال السامع ويؤدي وظيفته التواصلية الإبلابية، وهو ما عرف عند بعض المعاصرين بـ: (التعالق بين الوظيفة والبنية) في الطبقات المقامية المختلفة⁽³⁾.

إن التواصل إذا فهم باعتباره إرسال رسالة لشخص ما حول مسألة معينة بمقصد خاص فإنه يقتضي بالإضافة إلى المعرفة باللسان، أي: معرفة أنظمة اللغة وطرائق استعمالها معرفة بمقصد صاحب الرسالة، وبهذا المعنى ورد كلام عبد الله دراز في مقدمة الموافقات إذ يقول: « من هذا البيان، علم أن لاستنباط أحكام الشريعة ركنين: أحدهما: علم لسان العرب وثانيهما: علم أسرار مقاصد الشريعة⁽⁴⁾. ومن هنا نشير إلى أن هذا الفريق خلص إلى أن اللغة نظام من العلامات المتواضع عليها يؤديها متكلم معين إلى مستمع معين في مقام معين بقصد تبليغ غرض معين، لذلك كان حصول الفائدة عندهم أساس كل تواصل لغوي، وإلى هذه الحقيقة أشار الغزالي، حيث أشار إلى المسالك التي من خلالها يعبر إلى تعيين مراد المتكلم، إذ يقول: « ويكون طريق فهم المراد تقدم المعرفة بوضع اللغة التي بها المخاطبة، ثم إن كان نصاً لا يحتمل كفى فيه معرفة اللغة، وإن تطرق إليه الاحتمال فلا يعرف المراد منه حقيقة إلا بانضمام قرينة إلى اللفظ والقرينة إما لفظ مكشوف ...، وإما إحالة على دليل العقل ...، وإما قرائن أحوال من إشارات، ورموز وحركات، وسوابق، ولواحق لا تدخل تحت الحصر والتخمين يختص بدركها المشاهدون لها ...⁽⁵⁾، ومن هنا عُدَّ الكلام بناءً مُشرعاً على اللغة بمعنى أن المؤول قد يستخرج قصد المتكلم من الكلام والإشارات المحايثة لفعل الكلام، كما أن الكلام يتضمن بالإضافة إلى القصد دلالات أخرى لا يمكن إهدارها وإبعادها، فإذا اعتبرنا القصد غاية يسعى المؤول إلى بلوغها فإن الدلالات المجاورة له تظل على قدر من الفائدة⁽⁶⁾.

إن الناظر في الدرس النحوي العربي يلقي كثيراً من قضايا النحوية تتأسس وفق الاعتبارات الشكلية وهو المنبني أساساً على تصور العامل والمعمول والذي يهدف إلى بيان الأثر الإعرابي الذي يحدثه العامل في معموله سواء كان هذا الأثر ظاهراً أو مقدراً كالذي نجده عند تعريفهم للإعراب بأنه: «هو تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها» ، وبهذا المعنى فإن هذا المنحى الشكلي لم يحتفل كثيراً

بأغراض ومقاصد النحو التي تتوخى ما يترتب عن الجملة من مقاصد تبليغية تواصلية يود المتكلم التعبير عنه، كمقصد التقديم والتأخير، والتوكيد، والاستفهام، والإطلاق، والتقييد وغير ذلك مما يتجلى في خطاب المتكلمين. إن الدرس النحوي المقرر في المدارس والجامعات يقوم في كثير من قضاياها على مراعاة الجانب الشكلي الذي يهتم بتفسير الأثر الذي يلحق أواخر الكلم لفظاً أو تقديراً كالذي نجده في أبواب النحو المختلفة، و عليه فإن أي تحليل نحوي ينبغي أن ينظر إليه نظرة شمولية يوصف من خلالها وصفا دقيقاً لأقسام الكلم ومعانيها الصرفية وانعكاساتها النحوية في التركيب، ذلك أن النحو يتعالق مع ما يقدمه المستوى الصوتي والصرفي والنحوي له⁽⁷⁾ ولقد أشار تمام حسان إلى أن النحو يقوم على طائفة من الأسس، منها ما يقدمه علما الأصوات والصرف لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف وغير ذلك من المباني الصالحة للتعبير عن الأغراض والمقاصد، ومن ثم فإنه لا يمكن الفصل بين هذه المستويات اللغوية إلا لضرورة التحليل.⁽⁸⁾

إن اللغة البشرية مرتبطة في جميع أحوالها بوظيفتها الإبلاغية التي يسميها القرآن الكريم (البيان) في قوله تعالى: (الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ) [الرحمن: 4/3] وبهذا المعنى حد ابن جني اللغة بقوله: «أما حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽⁹⁾، وهكذا يكون نحو أي لغة طبيعية ليس مجرد قواعد شكلية يتقيد بها المتكلم، وإنما يجتمع إلى ذلك مطالب الاستعمال التي بمقتضاها يتصرف المتكلم للتعبير عن الأغراض والمقاصد، ومن هنا عرف ابن جني النحو تعريفاً يتضمن قضايا النحو التي يتعالق فيها الشكل مع الاستعمال: «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، إن شذ بعضهم عنها رد به إليها».⁽¹⁰⁾ وهذا إمام النحاة سيبويه ضمن كتابه مباحث دلالية ومباحث صوتية ومباحث تتعلق ببناء الجملة العربية، ومن ثم فإن النحو في تصور النحاة الأعلام ذو مفهوم شامل يدرس النظم والأصوات والدلالات..⁽¹¹⁾

- **تطبيقات حول قضايا الشكل والمعنى:** نستطيع القول إنه لا يمكن تفسير الظواهر النحوية وفق الاعتبارات الشكلية فقط دونما الاعتداد بمتطلبات السياق والنظر في القرائن التي تعين المتعلم على التحليل الصحيح، وعليه فإننا نلغي عبد القاهر الجرجاني يقلل من قيمة الشكل في النحو معتبرا أن دوره محدود لا يضيف شيئا كبيرا إلى النحو: «و أما النحو فطَنَتْهُ ضربا من التكلف وبابا من التعسف وشيئا لا يستند إلى أصل و لا يعتمد فيه على عقل، وأن ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب وما يتصل بذلك مما تجده في المبادئ فهو فضل لا يجدي نفعا ولا تحصل منه على فائدة» (12)

فالدرس النحوي ينبغي أن ينظر فيه إلى جانب المعنى والقرائن التي تطيف بالخطاب وكل ما يكون سبيلا يجعل المتعلم يدرك حقيقة النحو العربي ومن ثم يهتدي إلى السبيل المفضية إلى فهم الجمل وتحليلها تحليلًا وفق متطلبات الاستعمال. وعليه فإن الإعراب الذي هو خاصية الكلام العربي لا يمثل النحو كله، ذلك أننا نلغي كثيرا من قضايا النحوية لا يعول فيها على الجانب الشكلي، من ذلك المقصورات والمنقوصات والمبنيات، كالضمائر والظروف و الأدوات وكذلك الأسماء المعربة التي تظهر على أواخرها الحركات العربية لا يمكن التعميل فيه على القرينة الشكلية بمفردها، ذلك أن نلغي من الكلمات المعربة ما تحتل أكثر من وجه إعرابي نحو قولنا: "ضرب موسى عيسى" أو "ضرب هذا هذا" فالإعراب التقديري لا يفيد المتعلم في مثل هذه التراكيب، إذ لا حاجة للمتعم لإطلاقا لتقدير الحركات، فقرينة الرتبة أو الحضور والملاحظة هي التي تحدد وظيفة الاسم في الجملة و الذي يبدو أن المعرب (المتعلم) لا يمكنه أن يقدر العلامة الإعرابية إلا بعد أن يدرك الوظيفة النحوية كأن يكون الإعراب في محل رفع أو نصب وهو لا يحدد الإعراب الصحيح إلا بالاعتماد على القرائن الحالية و المقالية. ومن الأمثلة التي تغيب فيها العلامة الإعرابية غيابا تاما، الجمل التي تأخذ وظيفة نحوية نحو: "كاد المطر يسقط" فقد قال النحاة إن "كاد" تعمل النصب في خبرها، ولما كان خبرها جملة فعلية يتعذر معها ظهور الحركة الإعرابية جعلوها إذ ذاك جملة فعلية في محل نصب خبر كاد، رغم أن المعرب (المتعلم) في مثل هذه التراكيب لا يفيد هذا الإعراب التقديري. وفي هذا

السياق نلفي اجتهادات مجامع اللغة العربية تهدف إلى مراجعات الدرس النحوي وذلك بالتخفيف من المظاهر الشكلية التي مست الدرس النحوي في بعض مراحل المتأخرة، من ذلك قرار الاستغناء عن الطرائق القديمة في إعراب المبنيات مثلاً... فيقال في إعراب "من" في قولنا: جاء من أكرمني، من: اسم موصول مبني مسند إليه محله الرفع، وكذلك في الأسماء المنقوصة نحو جاء القاضي، القاضي: اسم مسند إليه محله الرفع⁽¹³⁾

وفي تركيب الحصر في جملة " ما ضرب القوم إلا علياً" نجد كثيراً من المتعلمين يعربون " علياً " مستثنى منصوباً وقد عولوا في ذلك على مجيء "علي" منصوباً بعد الأداة "إلا" ولو التفتوا إلى أصل الجملة المحولة عن: "ضرب القوم علياً" لزال الإشكال وانتهى المتعلم إلى إدراك الإعراب الصحيح وأدرك أن وظيفة "ما" نافية واقعة في صدر الجملة و "إلا" في حشوها لإفادة الحصر. ومن الأمثلة الإعرابية التي تظهر فيها العلامة الإعرابية وهي اعتبار شكلي لا يمكن للمتعلم أن يفضي إلى التحليل الدقيق، كالذي نجده في المثال البسيط: "أقبل خمسة عشر رجلاً" ذلك أن إعراب كلمة "رجلاً" يحتل بيان الجنس فيكون إعرابه تمييزاً، أو يكون لبين الهيئة فيعرب إذ ذاك حالاً يؤول بمشتق حسب آراء النحاة أي راجلين.

قوله تعالى: (وَأَدْنَىٰ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ) [الحج: 27] جاء في تفسير القرطبي "الجامع لأحكام القرآن" بيان قوله: (رجالا) «قال بعضهم إنما قال : "رجالا" لأن الغالب خروج الرجال إلى الحج دون الإناث فقوله: "رجالا" من قولك: هذا رجل وهذا فيه بعد لقوله: "وعلى كل ضامر" وهذا يعني الركبان فدخل فيه الرجال والنساء»⁽¹⁴⁾ و قوله تعالى: (فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيَهُونَ فِي الْأَرْضِ) [المائدة: 26]، فهذه الآية يتعدل إعرابها تبعاً لقريئة الوقف، ذلك أن الوقف يترشح عنه معنى يكون بحسب الوقف ومن ثم فإن تعيين الدلالة يكون بالنظر إلى موطن الوقف، فإذا علقت "أربعين سنة" بـ "محرمه" كانت مدة التحريم أربعين سنة، أي أنها محرمه عليهم أربعين سنة، وإذا علقت علقتها بـ "يتيهُون" كان المعنى أنها محرمه عليهم أبداً وأن التيه أربعون سنة⁽¹⁵⁾ جاء في تفسير القرطبي: « "أربعين" ظرف زمان للتيه في قول الحسن وقتادة، قالوا: فلم يدخلها أحد منهم

فالوقوف على هذا على "عليهم" وقال الربيع بن أنس وغيرهم: إن "أربعين سنة" ظرف للتحريم، فالوقوف عليها فالأول إنما دخلها أولادهم... وعلى الثاني: فمن بقي منهم بعد أربعين سنة دخلوها»⁽¹⁶⁾

نخلص من هذا إلى القول إن تعليم النحو العربي لا يكون إلا بالجمع بين مباني اللغة ومعانيها كما فعل تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها"، وبهذا المعنى ينبغي أن يكون تصورنا لتعليمية النحو وتيسيره تصورا شموليا ينظر فيه إلى تضافر المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية، ولقد أشار عبد الصبور شاهين إلى ضرورة وضع منهج متكامل للدرس اللغوي ابتداء من الأصوات إلى الصيغ إلى التراكيب ومرورا بكل مستويات البحث بدلا من الوضع الراهن الذي يجعل من كل مادة مجالا مستقلا قائما بذاته ولا علاقة له بغيره من المجالات⁽¹⁷⁾

الهوامش:

¹ الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الله دراز، محمد عبد الله دراز، عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية بيروت، (دون ط، دون ت ط)، مج2، ج4، ص83.

² ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص208.

³ مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار التنوير، حسين داي، الجزائر، ط1، 2008، ص126.

⁴ الشاطبي، الموافقات، مج1، ج1، ص04.

⁵ أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تحقيق: محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، ط3، 2010، ج2، ص32/31.

⁶ هيثم سرحان، إستراتيجية التأويل الدلالي عند المعتزلة، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 2003، ص79.

⁷ ينظر: عبد الجبار تومة، المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي، أعمال ندوة تيسير النحو العربي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001، ص276/275.

⁸ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2009، ص178.

⁹ ابن جني، (أبو الفتح عثمان) الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1/ص33

- ¹⁰ ابن جني، الخصائص، ج1/ص34.
- ¹¹ ينظر: حمد عوض القوزي، المصطلح النحوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1983، ص80.
- ¹² عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة ص8.
- ¹³ ينظر: صالح بلعيد، اللغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1995 ص96.
- ¹⁴ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج14، ص363.
- ¹⁵ ينظر صالح فاضل السامرائي، الجملة العربية والمعنى، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص21.
- ¹⁶ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج7، ص397.
- ¹⁷ عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، دون ط، ص9.

تيسير النحو العربي في ضوء الاتجاه اللساني الوصفي

-دراسة و تقييم-

أ، أسماء عبداوي

جامعة الحاج لخضر، باتنة 1 .

ملخص:

لايزال الدرس النحوي العربي مبعث تدمر الكثيرين من صعوبة العربية، ولهذا توالى محاولات تيسيره في العصر الحديث، وبين مقلد متشبه بالتراث، ومجدد منفتح على الفكر الغربي المعاصر، تمخض عن اتصال بعض الباحثين اللغويين العرب باللسانيات الغربية عدة نماذج اقترحت كبديل للنحو العربي الذي وضعه القدامى، ومن هنا تهدف الدراسة إلى تقييم تلك النماذج التي سعت لتيسير النحو العربي، بالتركيز على: (الاتجاه اللساني الوصفي)، وذلك بالنظر إلى آليات التحليل في ضوء طبيعة العربية، وما يفرضه الواقع الاستعمالي لها، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

اتجهت محاولات التيسير عند أصحاب الاتجاه اللساني الوصفي إلى "المادة النحوية"، ساعية نحو تقديم نظرية جديدة بديلة عن النحو العربي، نظرية متكاملة، تقدم تفسيراً بعيداً عن الصعوبة والتعقيد أقرب إلى البساطة والتيسير.

القضايا التي ثار عليها دعاة الوصف تعد من صميم النحو العربي، يفرضها واقع العربية، والغاؤها يحدث خلافاً في الفضاء العلمي و حتى التعليمي، كالعامل القياس والتأويل.

-الكلمات المفتاحية: اللسانيات الوصفية- العامل - القياس-التأويل- تيسير النحو.

لاشك أن المكانة المتميزة التي حظيت بها لغتنا العربية، جعلت العرب أمام مسؤولية كبيرة استدعت بذل النفس والنفيس في سبيل الحفاظ عليها، وإذا كنا قد سمعنا عن كثير من اللغويين والنحاة الأفاضل في العصور قديمة التي نزل فيها القرآن ممن تصدى لخطر اللحن باستقراء اللغة العربية واستنباط مختلف قواعدها التي تقوم عليها، ولما واجه متعلمو العربية مشاكل في تعلم نحوها بحجة صعوبته، بدأت محاولات التيسير تسير جنباً إلى جنب مع محاولات التقعيد للغة، فسمعنا عن (الواضح في علم العربية والتفاحة في النحو... وغيرها)، فإن هذه المحاولات لم تتوقف في العصر الحديث وانقسمت بين من اتخذ من التراث في حد ذاته منطلقاً للتيسير كمحاولة إبراهيم مصطفى الذي انطلق من أفكار ابن مضاء القرطبي التجديدية، وبين من اتخذ من نماذج اللسانيات الغربية معيناً لتيسير النحو العربي، ولعل أشهر الاتجاهات اللسانية التي وجدت صدى واسعاً في البحث اللغوي العربي الحديث: الاتجاه

الوصفي، الاتجاه التوليدي التحويلي والاتجاه الوظيفي. ومن هنا جاء هذا البحث لتمحيص واحد من تلك المحاولات التي تصب في إطار الاتجاه اللساني الوصفي، والنظر فيما إذا كانت حقاً تستجيب لطبيعة العربية، وهل أصابت في تشخيص سبب صعوبة العربية اليوم حينما اتجهت إلى المادة النحوية قصد تيسيرها أم لا؟

ولعل أهم فرضيتين انطلق منهما هذا البحث ما يأتي:

- أن النحو العربي نشأ في بيئة تختلف عن البيئة الغربية ولهدف يختلف عن هدف البحث اللساني الغربي، ومن التعسف التعامل مع اللغة العربية بآليات وضعت للغات أخرى غير عربية.

- أن جميع الاتجاهات التي تهدف إلى تيسير النحو العربي يفترض أن تتجه صوب الطريقة ولس المادة

لا تخفى على أحد قيمة التراث اللغوي العربي الذي خلفه علماءنا على جميع مستويات العربية (الصوت والصرف والنحو والدلالة)، الأمر الذي جعله مصدر إعجاب لكثير من العلماء المنصفين، عرباً كانوا أو أجانباً.

والنحو كما يقول أحد المستشرقين: «أثر رائع من آثار العقل العربي، بما له من دقة في الملاحظة، ومن نشاط في جمع ما تفرّق. وهو أثر عظيم يرغم الناظر فيه على تقديره ويحقّ للعرب أن يفخروا به»⁽¹⁾

وفي العصر الحديث رأت فئة من الباحثين المحدثين أنه من الضروري إعادة النظر في هذا المنتج، المنتشر في ثنايا الكتب هنا وهناك دون عناية كافية تستدعي تنظيماً في صورة نظرية متكاملة يشدّ بعضها بعضاً ويأخذ بعضها بحجر بعض. لهذا توالى الأبحاث والمحاولات الإصلاحية في العصر الحديث بحثاً عن هذه النظرية وسعيًا نحو تشييدها.

ولم يجد بعض اللسانيين العرب المحدثين سبيلاً لذلك سوى هذا العلم الذي لاح في أفق البحث الغربي، واجتاح مختلف المجالات ليس فقط اللغة، بل حتى العلوم الإنسانية الأخرى.

ولقد وجد هذا العلم صدا واسعا أيضا في ساحة البحث النحوي، التي انتشرت فيها دعوات إصلاح النحو العربي لما لقيه من نفور من قبل المتحدثين بالعربية ومتعلميها الذين ذاقوا ذرعا بصعوبة قوانين النحو العربي، الكثيرة التفاصيل المختلطة الاتجاهات من مدرسة نحوية إلى أخرى ومن نحوي إلى آخر. ومثلما ظهر من المحدثين المعاصرين من اتخذ من التراث منطلقا لإحياء وتجديد النحو العربي كمحاولة (إبراهيم مصطفى) و(شوقي صيف) التي اتخذت من أفكار ابن مضاء القرطبي منطلقا لتجديد النحو العربي بهدف تسهيله على المتعلمين، ظهرت من ناحية أخرى فئة اتخذت من اللسانيات الغربية منطلقا لإعادة وصف اللغة العربية وبناء نظرية نحوية جديدة بديلة عن النظرية القديمة التي كثيرا ما اشتكى منها الدارسون للعربية ومتعلموها، وهكذا، ظهر في العصر الحديث من المحدثين من تبنى فكرة تخليص النحو العربي من الصعوبة والتعقيد فبرزت دعوات التجديد والتيسير في ضوء مناهج الدرس اللساني الغربي، أهمها: المنهج الوصفي.

-الاتجاه الوصفي: دعا الوصفيون إلى إعادة دراسة اللغة العربية وفق منهج جديد يختلف عن المنهج التقليدي الذي بنيت نتائجه من منطلقات فلسفية، فكانت -حسب زعمهم- بعيدة عن واقع اللغة، لهذا رأى أصحاب هذا الاتجاه من المنهج الوصفي (نتاج الفكر اللغوي الغربي) أفضل سبيل يخلصنا من شوائب المنطق و الفلسفة التي علقت بالنحو العربي، مما أدى إلى تعقيده. والبديل عند هؤلاء يكون بإلغاء بعض مسائل النحو العربي التي أثقلت كاهله - بحسب زعمهم- فثاروا على نظرية العامل والتأويل والقياس باعتبارها نتاج تفكير فلسفي في اللغة ، وهكذا اتجهت محاولات التيسير عند الوصفيين إلى "المادة النحوية، ساعية إلى تقديم نظرية جديدة بديلة عن النحو العربي، نظرية متكاملة، تقدم تفسيراً بعيداً عن الصعوبة والتعقيد أقرب إلى البساطة و التيسير. وتبنى هذا التوجه مجموعة من الباحثين العرب المحدثين على رأسهم: إبراهيم أنيس- مهدي المخزومي- تمام حسان. ثار هؤلاء المحدثون على قضايا من صميم النحو العربي تستوجب الوقوف عندها أهمها:

- إلغاء نظرية العامل من أهم أسس النحو العربي، ولذلك تطالعك فكرة العامل وقد بلغت من النضج ما بلغته بمجرد أن تفتح الصفحات الأولى للكتاب، إذ تجد (هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية)، ويلخص لنا سيبويه معالم نظرية العامل من خلال قوله: «وإنما ذكرت [لك] ثمانية مجاري لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل -وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه - وبين ما يبني عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث فيه ذلك من العوامل، التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب»⁽²⁾ رغم ما لهذه النظرية من أهمية في نحونا العربي إلا أنها لم تسلم من سهام النقد، وكان ابن مضاء القرطبي أول من تمرّد عليها من علماء اللغة الأوائل.⁽³⁾ ولما جاء المحدثون اتخذوا من المنهج الوصفي معولا لهدم النظرية، جاعلين من أفكار ابن مضاء مطيّة لأفكارهم الثائرة على التراث اللغوي العربي بشكل عام وعلى نظرية العامل بشكل خاص، دعا الوصفيون إلى إلغاء نظرية العامل لكنهم لم يستطيعوا أن يقدموا بديلا يغني عنها أمثال: - عباس حسن - إبراهيم أنيس - مهدي المخزومي.

يعد تمام حسان أول من جاء بديل بعد إبراهيم مصطفى، فإذا كان إبراهيم مصطفى قد اتخذ من قرينتي الإسناد والإضافة بديلا للعامل في تفسير حركتي الضم والكسر، واعتبر الفتحة الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، فإن تمام حسان توسّع في هذه القرائن وجعل منها اللفظية ومنها المعنوية، فوضع نظرية كلية تفسر جميع هذه الاختلافات في الحركات الإعرابية.

فترى!- هل كان النحو بحاجة إلى تسليط الضوء على قرائن أخرى غير الإعراب؟

- وهل نظرية القرائن كفيلة بأن تشكل بديلا يغنينا عن نظرية العامل؟

انطلق تمام حسان في نقده للتراث العربي من المنهج اللساني الوصفي، حيث رأى أن تخليص النحو العربي من الداء الذي علق به ومن ثم تيسيره على الناس منوط بإعادة وصف اللغة العربية والنظر في منطلقات هذا النحو الذي استنبطه

القدامى، أي أنه سيتجه -حسب زعمه- نحو المنهج وليس المادة في حد ذاتها، لهذا نجده يقول: "ولقد اتجهت نفسي إلى دراسة المعيارية والوصفية حين رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه؛ فإذا أرادوا تشخيص هذا الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أعراضه؛ فتكلموا في جزئيات النحو، لا في صلب المنهج. وشتان بين من ينقد أجزاء المادة وبين من يريد علاج الفلسفة التي انبنت عليها دراستها. لهذا فكّرت في أمر الدراسات العربية القديمة من حيث المنهج لا من حيث التفاصيل، وجعلت تفكيري في أمرها مستضيئاً بمناهج الدراسات اللغوية الحديثة⁽⁴⁾". يقترح تمام حسان نظرية جديدة بديلة عن نظرية العامل النحوي وما أدت إليه من تعقيدات وتفسيرات بعيدة عن واقع العربية وعن التفسير العلمي الدقيق لظواهر التركيب اللغوي، وهي نظرية القرائن، فساقه المنهج الوصفي إلى إلغاء نظرية العامل. بدأ تمام حسان من فكرة مهمة انطلق منها الجرجاني في تأسيسه لنظرية النظم وهي فكرة " التعليق "، ورأى أن " فهم التعليق على وجهه كاف وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية، لأن التعليق يحدد بواسطة القرائن معا في الإعراب في السياق ويفسر العلاقات بينها "⁽⁵⁾. والقرائن التي تغني عن العامل في تحديد المعاني منها اللفظية ومنها المعنوية، وهي أيضا تحرر صاحب اللغة من سطوة الإعراب الذي لا يعدو في نظريته سوى قرينة من مجموعة القرائن اللغوية. ⁽⁶⁾ ويجمع تمام حسان جميع قرائن التعليق اللفظية والمعنوية في المخطط التالي ⁽⁷⁾ :

تمام حسان من قرائن في نظريته الجديدة، مما يحتاج إلى إعادة نظر وتمحيص، ومن ذلك :

- **التخصيص**: يبدو أن هذا المصطلح الذي اختاره تمام حسان كقرينة معنوية للمفاعيل الخمسة، الحال، التمييز والاستثناء مصطلح فضفاض، والأفضل أن يبقى في خانة الأغراض، وذلك لاشتراك علاقات أخرى فيه غير المفعولية كالإسناد مثلا، نحو: " تخصيص المسند إليه بالخبر الفعلي تقول مثلا: محمد سعى في حاجتك، وخالد أنجز هذا الأمر، أي ليس غيره"⁽¹²⁾. كما لا نعتقد أن التخصيص يصلح كقرينة لجميع الأبواب النحوية التي ذكرها تمام حسان ونقصد هنا قرينة التمييز والاستثناء ذلك لأن التمييز نوعان: تمييز الذات وتمييز النسبة، أما الأول فلا يختص بعلاقة إسنادية لأنه يزيل إبهام الاسم المفرد قبله، وإذا قلنا أن الغرض منه التخصيص، فذلك من منطلق أنه يخصص عنصرا لسانيا واحدا لا علاقة إسنادية، مثل أن تقول: اشتريت رطلا لحما، فاللحم تخصيص للمقدار الذي قد يكون سكرًا أو برتقالًا، واللحم تخصيص لهذه القيمة (رطل) أما تمييز النسبة، فهو قسمان⁽¹³⁾:

أ- **محول**: ويشمل ما كان قوله أصله فاعلا لقوله تعالى: "واشتعل الرأس شيبا"- (سورة مريم- الآية 4)، أو مفعولا لقوله تعالى: "وفجرنا الأرض عيونا" (القمر، 12)، أو مبتدأ لقوله عز وجل: "أنا أكثر منك مالا وأعز نفرا" (الكهف، 34)

ب- **غير محول**: نحو أكرم سليم رجلا. وعلى هذا فالتخصيص علاقة لا تصلح كقرينة لجميع أنواع التمييز؛ لا تصلح في النوع الأول لأن التمييز فيها يزيل إبهام المفرد، ولا تصلح في الثاني لأن الجملة فيه محولة عما كان أمله فاعلا أو مبتدأ وقرينتها الإسناد ولا تصلح حتى فيما كان أصله مفعولا رغم اشتراكهما في القرينة لأن التمييز معني نحوي والمفعول معني نحوي آخر. كما يلاحظ على الباحث التكلف لإثبات قرينة التخصيص للتمييز، ويظهر ذلك في قوله: "ولاشك أن الإبهام عموم وأن

تفيد تخصيص لهذا العموم مادام التفسير يزيل الإبهام فهو تخصيص يزيل العموم " (14) والحقيقة أن قرينة التخصيص قد تنطبق على نوع واحد من الاستثناء وهو الاستثناء المتصل الذي ذهب العلماء أنه إخراج بعض من كل شرط أن يكون من جنسية. أما النوع الثاني فهو الاستثناء المنقطع على سبيل استثناء الشيء مما هو جنسه، إنما صح على سبيل المجاز والحمل على (لكن) في الاستدراك، أو حسب سيبويه جاء على معنى: ولكن زيد، ولا أعني زيدا في جملة ما رأيت أحدا إلا زيد وعلى هذا، فإن كان المستثنى في الأول تربطه علاقة تخصيص بالإسناد فإن المستثنى الثاني لا تربطه علاقة التخصيص لأنه استدراك على ما قبله ولا يصلح إدراجه ضمن قرينة ويعد المخالفة واستثناء لوجود القرينة الأداة (إلا) والتي يشترط أن يكون ما بعدها مما قبلها بخلاف (لكن) وعلى هذا فإن لكل باب خصائصه تستوجب مراعاتها، وإدراج الباب ضمن قرينة عامة فيه إجحاف في حق الدرس النحوي اللغوي العربي.

-**التبعية:** أما قرينة التبعية فلا يبدو عليها ما يوحي بالمعنى حيث تدرج ضمن القرائن المعنوية، فالتبعية في مفهومها اللغوي مشتقة من (تبع)، "وتبعت الشيء: سرت في أثره....، وتبعت القوم، بالفتح، إذا مشيت خلفهم... [و] أتبع الرجل سبقة فلحقه" (15) فقد تنطبق هذه المعاني على التوابع من الناحية اللفظية، فالتابع يلحق المتبوع ويسير على أثره في الإعراب والتذكير والتعريف والنوع والعدد، كأن يتبع، النعت المنعوت والتوكيد المؤكد والعطف المعطوف عليه... فنجد أن اللفظ يجري معناه على الجانب الشكلي للتوابع، ولا نرى قرينة معنوية عامة تربط بينهما، لأن توكيد اللفظ شيء ووصفه شيء والعطف عليه شيء، والإبدال منه شيء آخر من حيث المعنى.

- **المخالفة:** استعمله نحاة الكوفة وتوسّع فيه تمام حسان ومهدي المخزومي من المحدثين ليشمل عدّة مواضع، و ذلك حتى يفسّر به ما خرج عن حدود نظريته. فهو

يقرّ بأنّ العوامل لا أثر لها وإذا اصطدم بأنماط أخذت فيها الكلمات حالة إعرابية ما دون غيرها بسبب العامل اتخذ من الخلاف وسيلة لتخريج هذه القضية.

وإذا كان النحاة قاموا بجهود جبّارة لجمع ما تشابه من الاستعمالات اللغوية جمعا مبنياً على أساس عقليّ منطقيّ مقنع يوافق طبيعة اللغة ، مما سهّل على المتعلّم معرفة أكبر عدد من الاستعمالات اللغوية عن طريق معرفة ما بينها من أوجه شبه ، فإنّ تمام حسان اتخذ من هذا المصطلح وسيلة لفصل هذه الأنماط من جديد بعضها عن بعض فبيّشت ذهن المتعلّم خاصة و أنّه يلاحظ تشابه العمل.

فالمخالفة قرينة استعان بها تمام حسان كمخرج لتفسير ما يلحق كثيرا من الكلمات من ظواهر إعرابية، وهو ما يعاب على نظرية تمام حسان التي لم تجد تفسيراً لتنوع الحركات الإعرابية في كلام العرب.

-القرائن اللفظية: قدم تمام حسان مجموعة قرائن لفظية بها نهتدي إلى المعني، ذكر في مقدمتها العلاقة الإعرابية، ثم الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الرتبة، الأداة والنغمة، والحقيقة أن جميع هذه القرائن لا يفتقر إليها الدرس النحوي. بل يراعيها في مختلف الاستعمالات اللغوية، وكلها قرائن ترتبط بالخطاب المكتوب ما عدا النغمة التي ترتبط أكثر بالخطاب الشفوي. على أن نحائنا القدامي قد أولوا عناية كبيرة بالإعراب ألفوا فيه المجلدات وبنو على أساسه نظرية النحو العربي، التي تتضافر فيها العوامل الحركات الإعرابية في سبيل النفاذ إلى المعني.

والسؤال المطروح هنا هو: لماذا كان للإعراب حصة الأسد في بناء نظرية النحو العربي؟ والحقيقة التي ينبغي أن نبني عليها حديثنا أن جميع هذه القرائن التي لم يعمل تمام حسان إلا على جمعها وترتيبها تحت عنصر واحد، وأطلق عليه القرائن اللفظية ماهي سوى قرائن تعمل جنباً إلى جنب مع قرينة الإعراب لإبراز المعنى، منها ما تناوله علماؤنا بالتنظير كالرتبة مع ابن السراج في "الأصول في النحو" ضمن باب

التقديم والتأخير. وكالتضام مع ابن جني في "الخصائص" ضمن فصل الفروق والفصول، أما الأداة فقد لقيت حظا كبيرا من التنظيم خاصة، وإنما تعد أحد العوامل، أما ما لا يعمل منها فقد تناوله النحاة كل حسب الباب الذي يندرج ضمنه. أما باقي القرائن كالصيغة والمطابقة فهي أهم الأدوات والوسائل التي استعملها النحاة ضمنا في تحليلهم، فعلى أساس الصيغة قدموا الجملة الاسمية والفعلية، والمطابقة ميزة التوابع. وأما النغمة فخاصية أي لغة أو لهجة وإن لم تكن مدونة أو مكتوبة.

فالقرائن اللفظية أهم وأيسر الوسائل لبلوغ المعنى، لكنها وحدها لا تكفي. ولهذا أولى نحائنا القدامى عناية بها جميعا، ولكن لماذا اتخذ الإعراب كنظرية للنحو العربي ولم تعرف مثلا نظرية المطابقة أو التضام...؟ يرتبط الجواب بما يتميز به الإعراب عن باقي القرائن ويظهر ذلك من جانبين:

- الإعراب قرينة تلحق بجميع عناصر التركيب وتميز بين عنصر وآخر وتحدد وظيفته النحوية بالتضافر مع العوامل، فجمال العربية ابتداء من أقصر تركيب لا تخلو من العامل وما يلاحقه من أثر على أواخر الكلم بشكل يسهل علينا تحديد المعنى، ابتداء من الصيغة - وإن كان كل عنصر ذا صيغة معينة -، ويكفي هنا مثال واحد لنستدل به على صحة ما ذهبنا إليه، فالجمل التي تكون ذات محل إعرابي لا تظهر صيغتها ومع ذلك نهتدي إلى وظيفتها النحوية باعتبارها خبرا أو مفعولا به أو حالا. وموقع الكلمة أو الجملة ومدى ارتباطها بالعامل قد يغني عن معرفة الصيغة، فالجملة التي تأتي بعد المبتدأ تكون خبرا له، لأن المبتدأ كعامل بحاجة إلى معمول وهو الخبر، فنهتدي إليه ونتعرف على وظيفته بمجرد معرفة ذلك، والفعل باعتباره عاملا إذا كان متعدي احتاج إلى مفعول به فيسهل علينا معرفة وظيفة الكلمة أو الجملة ليحسن السكوت، وإذا حسن السكون شغلت الكلمات أو الجمل بعدها وظيفتها المعروفة باعتبارها فضليات والتميز بينها لا يحتاج سوى عرض الفروق بينها في مخططات تيسيرية. فالصيغة إذن لا ترتقي لأن تبني على أساسها النظرية، ومع ذلك لا نخفي أننا بحاجة إلى هذه القرنية في بعض الحالات مثلا: لمعرفة الفعل المتعدي

من اللازم، معرفة اسم الفاعل من اسم المفعول والمصدر والصفة المشبهة مما يعمل بعده، وغيرها مما أشار إليه النحاة كل في بابيه. أما إذا جئنا للمطابقة فهي لا تحدد لنا سوي الوظيفة النحوية للتوابع دون سائر عناصر التركيب، والتضام في ذلك نجده يربط بين عنصرين فقط على مستوي التركيب وذلك غير كاف لتحديد معني التركيب ككل، والرتبة نحتاجها خاصة حال اللبس. أما الأداة فهي تتضافر مع الحركة كأهم العوامل، والربط حاله مثل حال ما سبق ذكره من القرائن اللفظية.

- الإعراب هو الخيط الوحيد الذي يصل بين هذه القرائن، ولا توجد قرينة تؤدي هذا الدور عداه، فمعرفة تستوجب ضمنا معرفة تلك القرائن، بحيث قد يغنيها عنها جميعا حال التواصل الشفوي أو المكتوب إذ لست بحاجة لأن تقف وتفكر في كل تلك القرائن من التطابق والنظام أو الصيغة حتي تصل للمعني يكفيك تتبع أواخر الكلم ومدي ارتباطها بالعوامل، في حين ليس بإمكان قرينة واحدة مما سبق ذكره أن تغنيها عن باقي القرائن. وهكذا، أراد الباحث إعادة وصف النحو العربي بإلغاء نظرية العامل لكنه لم يستطع تفسير بعض الظواهر من جهة، و أهمل بعض تفاصيل التي يختص بها التركيب اللغوي العربي من جهة ثانية، وكّرر الكثير من أقوال نحائنا الأوائل التي لم يقيم تمام حسان إلا بإعادة ترتيبها وفق نمط جديد . يبدو أن نظرية العامل استطاعت أن تصنع لنفسها مركزية في الفضاء العلمي، وها هي الادعاءات تبطل أمامها الواحدة تلو الأخرى، بل ومنعت جذور هذه النظرية من حلول أي بديل مكانها، وهو أمر يثبتها واقع العربية التي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تستغني عن نظرية العامل، «لأنها فكرة رياضية بديعة»⁽¹⁶⁾ ويبرز "الحاج صالح" أهمية النظرية، ويشعر في شرح دور العلماء في تتبع دقائقها وتوضيح كيفية عملها حيث «ينطلقون من الجملة التي تتكون من عنصرين [...] نحو: زيد منطلق .ثم يشرعون في تحويلها بالزيادة مع إبقاء النواة) كما فعلوا في اللفظة (للبحث عن العناصر المتكافئة، أي البنية التي تجمع وتشارك فيها الأنواع الكثيرة، بل اللامتناهية من الجمل.»⁽¹⁷⁾، ويضع بذلك تفسيراً للآثار الصوتية التي تعكس الحالات الإعرابية.

وعلى هذا تبدو أهمية العامل باعتباره العنصر الأساس المكون للجملة العربية، وباعتباره سببا للحركة الإعرابية من جهة أخرى.

-إنكار القياس العقلي: قبل أن نعرض لآراء الوصفيين في القياس لا بدّ من التمييز أولاً بين نوعين من القياس، فهناك قياس لغوي وآخر قياس عقلي .

- القياس اللغوي : ويسمّي المعاصرون هذا النوع من القياس أيضا (القياس الاستعمالي) أو (القياس التطبيقي) (*)، وهو " حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه" (18). وغير المنقول هو كلامنا المستحدث الذي نحذو به حذو العرب الفصحاء في كلامهم، « كأن تقول صحافة وطباعة على مثال قول العرب : تجارة وزراعة، وكأن تقول ثلاجة وعصارة على مثال قولهم . قَدَاحَة وبرّادة ... إلخ » (19). وهذا النوع من القياس أهم آلية يستند إليها الطفل من أجل تعلّم لغته الأمّ في مراحل نموّه الأولى، كما يستغلّها متعلّم اللغة الأجنبية لاكتساب اللغة الجديدة. عن طريق قياس النظام الجديد مع النظام القديم لمعرفة أوجه التشابه والانطلاق منها لسرعة الاكتساب، وهو مذهب تشو مسكي صاحب النظرية التوليدية التحويلية .

-القياس العقلي : وهو « حمل فرع على أصل بعلة , وإجراء حكم الأصل على الفرع »، (20) فهو «عملية شكلية يتم فيها إلحاق أمر ما بآخر لما بينهما من شبه أو علة، فيُعطي الملحق حكم ما ألحق به» (21) وهذه عملية يقوم بها العقل لأن العقل يميل إلى الجمع بين المتشابهات للتخفيف من كثرة الأحكام، فيسحب حكم واحدا على متشابهات عدّة . إنكار القياس فكرة قديمة بدأت مع المدرسة الظاهرية، التي لا تكاد تذكر إلا مقترنة باسم رائدها " ابن حزم الأندلسي " (22)، لقيت أفكار هذا الرجل صدقيا قويا في عقل ابن مضاء القرطبي في سبيل فهم النصّ فهما لا يصرفه عن ظاهره. (23)

لم يقبل دعاة الوصف من القياس إلّا النوع الأوّل وهو القياس اللغوي، فالقياس عندهم هو « حمل مجهول على معلوم، وحمل ما لم يسمع على ما سمع، وحمل ما يجد من تعبير على ما اختزنه الذاكرة، وحفظته و وعته من تعبيرات وأساليب كانت قد عرفت أو سمعت ». (24) وبدلا من أن يكون القياس والتأويل أداتين لتفسير اللغة، كانا لديهم أداتين لصنع اللغة وخلق صورها وإيجاد صور من التعبير لم يكن يعرفها

أصحاب اللغة أنفسهم حتّى استحالت اللغة، أو كاد، إلى مجموعة من القوانين التي أفرعتها أدواتهم العقلية في قوالب معينة ثابتة .⁽²⁵⁾ فلم يقبلوا سوى قياس المشابهة، القائم على محاكاة المسموع و المعروف من كلام العرب وهو منهج الخليل، أما قياس العلة، فهو قياس ظهر نتيجة إغراقهم في الفلسفة⁽²⁶⁾ . لا شك أن إلغاء النوع الثاني من القياس وهو القياس العقلي والاحتفاظ بالقياس الاستعمالي لسهولة هو غاية النحاة المحدثين من أصحاب الاتجاه الوصفي، ولكن يبقى القياس العقلي فارضا وجوده في الفضاء العلمي والتعليمي على حد سواء، فهو وإن كان نتيجة للتفكير العقلي التجريدي في اللغة وهو ما يندرج ضمن النحو العلمي، يؤدي مهامها على المستويين؛ النظري والاستعمالي، لا يتسع للنوع الأول من القياس لأدائها، أهمها:

- أن القياس يستجيب لنظام اللغة، وكل نظام لغوي يحتوي على جملة من التّقابلات بين وحداتها، من حيث الشّبه والاختلاف.

- حفظ اللغة داخل قوالب لا يتسرّب إليها الشكّ وبالتالي ستكون محصّنة من أيّ تغيير لأنها مبنية على أسس عقلية، ومن ذلك إثبات بناء بعض الأسماء كأسماء الاستفهام والشرط قياسا على الحروف المبنية، لمشايتها إيّاها في الوضع والمعنى.

- أن استمرار القياس على كلام العرب يفسد اللغة، لأنه يفتح الباب للقياس على لهجات أخرى مشكوك في فصاحتها، فقد استقرّ النحاة لغات العرب الفصحاء، ثم استنبطوا القواعد من أفواه العرب الخّص، ومع مرور الزمن كثّر اللحن لأسباب كالاختلاط، الهجرة و الفتوحات الإسلامية...، فمن البديهي عندئذ أن يتوقّف النحاة عن القياس على كلام العرب، ليقيسوا على ما توصّلوا إليه من قواعد، وهذا ما يبرّر بعض العبارات التي اتخذها المحدثون محملا لسخرية و عدوها من المبالغة، مثل ما قاله ابن جني في الخصائص: «مسألة واحدة في القياس أنبل و أنبه من كتاب لغة عند عيون الناس»⁽²⁷⁾ والدليل على ذلك أنهم يقدّمون السماع على القياس، و إذا

جنّا إلى ابن الأنباري وجدناه يقول «النحو كلّ قياس»⁽²⁸⁾

-القياس ظاهرة حضاريّة⁽²⁹⁾ فقد روى السدوسي (ت 195هـ) «قدمت من البادية ولا معرفة لي بالقياس في العربية ، و إنّما كانت معرفتي قريحتي، و أوّل ما تعلّمت

القياس في حلقة أبي زيد الأنصاري ⁽³⁰⁾ اللغة ذات طبيعة إبداعية فليس كلّ الكلام مسموعاً، كما أنّه يستحيل الإلمام بجميع المنقول ، لذلك نحن بحاجة إلى أقيسة و قوالب نقيس عليها المستحدث من كلامنا.

3.1 إلغاء التأويل: إلغاء نظرية العامل ثورة تنبأها عدّة محدثين فجرت وراءها جملة دعوات أهمها إلغاء التأويل، لقد عني الفقهاء والنحاة القدامى بالتأويل عناية كبيرة لما له من أهمية في الحفاظ على القواعد الأصلية للغة العربية، ذلك لأن التأويل "إنما يسوغ إذا كانت الجادة على شيء ثم جاء شيء يخالف الجادة، فيتأول" ⁽³¹⁾

كما لم يخف على العلماء القدامى دور التأويل في فهم النص القرآني لذلك عنوا به أيّما عناية، أما الوصفيون فيكادون يتفقون على ضرورة إلغاء التأويل النحوي ، وحمل النص على ظاهره أمثال: عباس حسن- مهدي المخزومي - إبراهيم السامرائي - تمام حسان - إبراهيم أنيس - أنيس فريحة فدعا الباحثون إلى الأخذ بظاهر النصّ إذا ثبتت فصاحته، يقول عباس حسن: «الوسيلة الصحيحة لذلك أن ندع كلّ تأويل و تخريج على الطراز المعيب السالف، وأن نجري في الأمور على ظواهر الألفاظ الصحيحة الصادرة عن يصح الاحتجاج و الاستشهاد بكلامه [...] فتسلم الألفاظ والأساليب القديمة بغير حاجة إلى تخيل وتوهم» ⁽³²⁾ ونرى أنّ الباحثين فيما ذهبوا إليه قد خرجوا عن جادة الصواب ويتضح ذلك من جوانب عديدة :

- **أسباب التأويل:** ما يلاحظ على هؤلاء النحاة أنّهم يركّزون على نظرية العامل و يعتقدون أنّ التأويل لم يكن سوى أثرًا من أثارها، و الحقيقة أنّهم بهذا الرّغم ضيّقوا من مجال التأويل، لأنّ نظرية العامل ليست السبب الوحيد الدّاعي .

- **تصحيح المعنى:** ⁽³³⁾ إذا قد يلجأ النحاة والمفسّرون إلى التأويل النحوي لتصحيح المعنى، ومثال ذلك نجده في تأويل هامش النحاة لكلام العرب مثل ما ذهب إليه ابن جنيّ قائلا في خصائصه : « و ذلك كقولهم في تفسير قولنا(أملك و الليل) معناه الحق أملك قبل الليل، فربما دعا ذاك من لا دُرْبُهُ له إلى أن يقول (أملك و الليل) فيجرّه، و إنّما تقديره الحق أملك وسابق اللَّيْل» ⁽³⁴⁾

- **التفنن بالأوجه الإعرابية**⁽³⁵⁾: وهو كذلك من أسباب التأويل النحوي عند النحاة و المفسرين ومثال ذلك: اختلافهم في « موضع لا يعبدون في قوله تعالى : من الإعراب على خمسة أقوال : القول الأول :قال الكسائي رفعه على أن لا يعبدوا كأنه قيل أخذنا ميثاقهم بأن لا يعبدوا إلا أنه لما أسقطت "أن" رفع الفعل كما قال طرفة : ألا أبهذا اللآثمي أحضر الوغى : و أن أشهد اللذات هل أنت مخلدي أراد أن أحضر و لذلك عطف عليه "أن" وأجاز هذا الوجه الأخفش والفراء و الزجاج و قطرب و علي بن عيسو أبو مسلم.وعلى حد القول الثاني فإن موضعه الرفع على أنه جواب القسم كأنه قيل : وإذا أقسمنا عليهم لا يعبدون، وأجاز هذا الوجه المبرد والكسائي و الفراء و الزجاج و هو أحد قولي الأخفش، ويقول قطرب أنه يكون في موضع الحال فيكون موضعه نصباً كأنه قال : أخذنا ميثاقكم غير عابدين إلا الله، وغيرها من الأقوال كثير... (36)

- **التأويل مظهر من مظاهر مرونة أي لغة في العالم**: علمنا أن وسائل التأويل هي: الحذف، التقديم والتأخير و الزيادة... وهي مظاهر لا نجدها في اللغة العربية فحسب، بل نجدها حتى في لغات أخرى، واللغة التي تلزم نمطاً واحداً من التركيب هي لغة جامدة تجعل صاحبها أسيراً مقيداً بتلك القوالب، بخلاف اللغات القابلة لهذه المظاهر نجد متكلمها حراً. يختار من الأنماط ما يناسب المقام يغير يقدم اللفظ للاهتمام به، ويحذفه للإيجاز، ويزيد لفظاً آخر ليزيد معاً خاصاً أراد.

-**التأويل وسيلة لحفظ القاعدة**: كل لغة تحتوي على عدد محدود من الأنماط التركيبية فإذا بدأنا باللغة العربية وجدنا الجملة فيها تنقسم إلى قسمين أساسيين وهما: الجملة الاسمية والجملة الفعلية، أما الجملة الاسمية فالأصل فيها أن يتقدم المبتدأ على الخبر، وأما الجملة الفعلية فالأصل أن تتكون من (فعل + فاعل) إذا كان الفعل لازماً، ومن (فعل + فاعل + مفعول به) بهذا الترتيب إذا كان الفعل متعدياً. هذه الأصول وغيرها قد ينزاح عنها المتكلم في كلامه فيقدم المفعول على الفاعل أو الفعل والفاعل أو الخبر على المبتدأ، فيخرج عن الأصل، ومن واجب النحوي أن يؤول حتى يحفظ القاعدة، وإلا تكلم كل واحد على هواه، فيخضع بذلك الكلام للفرد بدلا من أن يخضع

للجماعة اللغوية. و القاعدة في يد المتكلم متغيرة وفي يد الجماعة اللغوية ثابتة، ووظيفة النحوي أن يتوسط بينهما حتى يحافظ على التوازن، فيترك للمتكلم حرية الكلام في ظل ما اتفقت عليه الجماعة. ولذلك وجدنا النظرية التوليدية التحويلية وهي نظرية عملت على الخطاب الإنجليزي، تهدف لتوسيع دراستها على مختلف لغات العالم، من خلال تأويل البنى السطحية للحصول على البنى العميقة من أجل معرفة التحويلات التي حصلت لها ووظيفتها في تحديد المعنى الذي يقصده المتكلم. لاشك أن النحو الذي يسعى إليه أصحاب الاتجاه الوصفي بالدرجة الأولى، والسؤال الذي يبحثون عن جوابه، مفاده: كيف تعمل اللغة؟ فهم يبحثون في المادة ساعين إلى إحداث تغييرات فيها من إلغاء، وزيادة، وإعادة تصنيف وترتيب. بحجة تيسير النحو العربي، ولهذا ثار الاتجاه الوصفي على قضايا تعد من صميم النحو العربي وجزء لا يتجزأ من بنيته الأساسية المستقاة من طبيعة اللغة العربية، وفشلوا من جهة أخرى في تقديم نظرية بديلة عن النظرية التي أسسها النحاة الأوائل، القائمة أساسا على فكرة العامل النحوي وآليتا التأويل والقياس؛ ماعدا (تمام حسان) الذي قدم نموذجا جديدا حاول من خلاله إعادة ترتيب النحو العربي، لكنه نموذج لا يرقى لأن يشكل بديلا أمثل عن النظرية النحوية العربية لما لاحظنا فيه من ثغرات. والحقيقة أن بنية النحو العربي ليس بحاجة إلى التيسير لأنها تفسير لظاهرة لغوية منطلقة من طبيعة الظاهرة في حد ذاتها مراعية البيئة التي نشأت فيها العربية و التي تنتمي إليها و الخلفية الأبنستولوجية التي قامت عليها باعتبارها لغة قرآن والثقافة عربية، فيحكمها مجال تداولي معين يختلف عن المجال التداولي الذي نشأت فيه اللغات الأجنبية. فلا شك إذن أن زعزعة مبادئ العلم وركائزه تعني قبل ذلك زعزعة منطلقاته وخلفياته الأبنستولوجية التي نشأ ونمى فيها مذ أن كان مجرد بذرة. ولا يعني ذلك؛ التحجر والارتكاز إلى التقليد، وأن النحو العربي ليس بحاجة إلى مواكبة العصر، بل هو في أمس الحاجة إلى ذلك اليوم لما أصبح يعانيه أصحاب العربية و متعلموها. فالتغيير و التيسير ضرورة حتمية لا بد منها لكنها ضرورة لا تنتشدها المادة النحوية بل طريقة توصيل هذه المادة، وهو ما أهمله أصحاب الاتجاه الوصفي الذين اتجهوا نحو المادة وشرعوا في إلغاء بعض أركانها

وركائزها الأساسية بدعوى التيسير، فلم يفرقوا كما ذهب إلى ذلك الحاج صالح بين (النحو العلمي و النحو التعليمي)⁽³⁷⁾: فالنحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique): يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

أما النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية. فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي. فعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط. فالنحو التعليمي إذن هو من بحاجة إلى التيسير والتبسيط وليس النحو العلمي - كما فعل أصحاب الاتجاه الوصفي- لأن ذلك مما يخل بالمادة النحوية المستتبطة من واقع اللغة العربية عن طريق الوصف والاستقراء، فكان حرياً بهم أن يتجهوا نحو تصويب، وتعديل، وإصلاح، وتجديد، وتيسير طريقة تعليم المادة وليس المادة في حد ذاتها.

إذا كنا قد أثبتنا حاجة النحو العربي إلى ظواهر العامل والقياس والتأويل مما دعا إلى إلغائه أصحاب الاتجاه الوصفي، باعتبارها ظواهر تعد من صميم النحو العلمي، فهل يعني ذلك إثبات إمكانية إلغائها من الفضاء التعليمي؟ الحقيقة أن النحو العلمي والتعليمي -على حد سواء- بحاجة إلى هذه القضايا التي ثار عليها دعاة الوصف، فهذه القضايا وإن كانت تنتمي إلى النحو العلمي إلا أن النحو التعليمي لا يقوم إلا بها من منطلق أنه يستقي مادته من النحو العلمي التحليلي. وإذا انطلقنا من فكرة إلغاء العامل ونظرنا إلى نظرية القرائن التي جاء بها تمام حسان بديلاً عن قضية العامل

لاكتشفنا ضرورة العامل في الفضاء التعليمي وقصور نظرية القرائن على أداء الوظيفة التعليمية التي كانت تؤديها نظرية العامل.

- الهوامش

- (1) دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام، تر: محمد أبو ريذة، ص4، نقلا عن: عباس حسن، النحو الوافي، مع ربطه بالأساليب الرفيعة و الحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، مصر، دت، ط3. ج1، ص3.
- (2) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دت، ط. ج1، ص13
- (3) أبو العباس احمد بن عبد الرحمن اللّخمي، القرطبي، الرد على النحاة، تح: محمد إبراهيم البناء، دار الاعتصام، 1979م، ط1، ص 69 حينما قال: «قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه: فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النصب والخفض والجزم لا يكون إلاّ بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي ويعامل معنوي.
- (4) تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية و الوصفية، عالم الكتب، القاهرة، 2001م، ط4، ص 12
- (5) تمام حسان اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994م، دت، ص 189
- (6) المرجع نفسه، ص205
- (7) المرجع نفسه، ص190-204
- (8). ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها ص191.
- (9) المرجع السابق، ص201
- (10) سيبويه، الكتاب، ج1، ص23
- (11) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص203.
- (12) فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، دار الفكر، 2000م، ط1 ج2، ص46).
- (13) (مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج3، ص115-116).
- (14) ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها ص199

- (15) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دت، دط، ج8، ص27.
- (16) محمد صاري، محاولات تيسير تعليم النحو قديماً وحديثاً، دراسة تقييمية في ضوء علم تدريس اللغات، 2003م، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، جامعة باجي مختار عنابة، 2003م، ص106
- (17) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر الطبع، دط، 2007م، ج1، ص221، 222.
- (*) تقسيم تمام حسان، تمام حسان، الأصول، دراسة إستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو - فقه اللغة - البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000م، دط، ص 153
- (18) أبو البركات ابن الأنباري، الإغراب في جدول الإعراب، ص 45
- (19) محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، 1995م، ط1، ص 19
- (20) ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب، ص93.
- (21) علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، مصر، 2007م، ط1، ص127
- (22) بن حزم، ملخص إبطال القياس و الرأي و الاستحسان و التقليد و التعليل، تج: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1969م، ط2، ص173
- (23) بن مضاء، الرد على النحاة، ص 131 وينظر: محمد عبده، محمد عبده، أصول النحو العربي في نظر النحاة و رأي ابن مضاء و ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1989م، ط4، ص 85 (الذي بين أسباب رفضه للقياس وكان ذلك بناء على أساسين: أحدهما: عقلي يلخصه أن المشابهة غير كاملة بين المقيس و المقيس عليه، الآخر: لغوي وهو إنكار أن العرب أرادت ذلك، أو بعبارة أخرى، إنكار أن يكون هذا ممّا له صلة بنطق العرب واستعمالاتهم. المخزومي، في النحو الغربي نقد و توجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1986م، ط2، ص20
- (24) مهدي المخزومي، في النحو الغربي نقد و توجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1986م، ط2، ص20
- (25) مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة و النحو، شركة مكتبة و مطبعة مصطفى البابي الحلبي و أولاده، مصر، 1958م، ط2، ص46
- (26) مهدي المخزومي، النحو العربي نقد و توجيه، ص22

- (²⁷) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح : محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دت، دط ج، 2، ص 88
- (²⁸) أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد بن الأنباري، أسرار العربية، تح : محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1997م، ط 1، ج 2، ص 229
- (²⁹) فؤاد حنا طرزي، في أصول اللغة و النحو، دار الكتب، بيروت، لبنان، دت، دط، ص 120
- (³⁰) جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، 1979م، ط 2، ص 28، ص 305
- (³¹) عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، قرأه و علق عليه محمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2006م، دط، ص 158
- (³²) عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي، دراسة و تقويم، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، قسم الدراسات العليا، 1431هـ، ص 138، عباس حسن، اللغة و النحو، ص 215، 216
- (³³) أكرم نعيم عطوان الحميداوي، التأويل النحوي عند فخر الرازي في مفاتيح الغيب، رسالة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة الكوفية، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2008م، ص 17.
- (³⁴) ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 279.
- (³⁵) أكرم نعيم التأويل النحوي عند الفخر الرازي في مفاتيح الغيب، ص 18
- (³⁶) فخر الدين، الرازي، مفاتيح الغيب، ج 3، ص 176
- (³⁷) عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر 1973 / 1974، ص 22.

بلاغة البنية النحوية والصرفية في التعبير القرآني

أ. فاتح مرزوق.

ب. جامعة مولود معمري، تيزي-وزو

ملخص:

تناول هذا البحث جانباً مهماً في بلاغة التعبير القرآني من جانبين أساسيين علم النحو الصرف، وبخاصة ما تعلق بالبنى التي تسهم في بيان سبك وحبك النظم القرآني، هذا النظم الذي عجز العرب أن يأتوا بمثله؛ سواء تعلق الأمر بالبنى الإعرابية أم البنى الصرفية، وهنا مكن سر بلاغة التعبير البياني في النص القرآني.

الكلمات المفتاحية: البنية، بلاغة، التعبير، النحو، الصرف، النظم.

الدراسات القرآنية شغلت حيزاً كبيراً في الدراسات اللغوية والنحوية قديماً وحديثاً؛ إذ انطلق الباحثون والعلماء من وجهة نظر شرعية دينية لفهم النص القرآني من كل جوانبه الشرعية وخصائصه الأسلوبية البيانية الجمالية، وهذا لا يتأتى إلا بالتبحر في علوم العربية. والوقوف على العناصر والبنى التي تألف منها البناء والهيكل، من بنية نحوية وصرفية، وبخاصة في المفردة القرآنية وبلاغتها، إيماناً منا بأن القرآن معجز بألفاظه ومعانيه؛ أي: أن أي حرف رُسم في القرآن إلا وله دلالة بليغة ومقصد مرجو. والواقع أن البحث اللغوي القرآني يتسم، ويميز بميزات لا يتسم بها سواه من نصوص اللغة العربية التي يمكن درسها في يوم أو في لمح البصر؛ كون أن القرآن الكريم صالح لكل زمان ومكان، أضيف إلى أنه معجز بألفاظه ومعانيه، ومن قدرة المولى عز وجل أن في كل عصر يظهر رجالاً من العلماء من يخدم هذه اللغة؛ فهي محفوظة بحفظ كتابها كتاب الله. ومما لا ريب فيه أن لغة القرآن الكريم هي أسمى لغة؛ لغة أبهرت فطاحلة شعرائها، ولدّد فصحاءها، ولّسن بلغائها؛ بدليل أن نحارير الشعراء صرّفوا أنفسهم عن نظم الشعر بعد نزول القرآن الكريم، وهذا دافع يجعل من اللغة العربية لغة متشعّقة على أوجها في ذلك الزمان وحتى الآن. فما من لفظة في القرآن

إلا وأخذت موضعها بدقة متناهية عجيبة. بحيث لا تصدق إلا هناك. والحقيق بالذكر أن القرآن امتاز بأسلوب محكم؛ حتى إن فصحاء العرب ومصاقعهم ما استطاعوا أن يأتوا بمثله ولو بأية؛ فهو كتاب نُظِمَ بأروع أسلوب، وأتقن أحسن إتقان وسبك بأنصع تركيب، وبُني بناءً محكماً دَوَّخَ عرب العالمين قاطبة؛ حتى أخذ بهم الأمر لأن يقول قائل منهم: "...والله إن عليه لحلاوة وإن له لطلاوة وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق" هي شهادة للقرآن على قوة بنيته النحوية والصوتية، والدلالية والصرفية. من هذا المنطلق نروم الإجابة عن الإشكال الآتي: كيف أسهمت البنى النحوية والصرفية سبك وحبك بيان إعجاز التعبير القرآني؟ ما هو المنهج المتبع لفهم بلاغة التعبير القرآني البياني؟

1. مفهوم البلاغة: حري بنا أن نشرع بتعريف البلاغة بشكل يسير؛ كونها المفتاح الرئيس لمعرفة ببيان البلاغة القرآنية من حيث تعبيرها البياني.

1.1. البلاغة في اللغة هي: البلوغ والانتهاء، نقول: بلغت الشيء أي: وصلت عليه وانتهيت، وبلغ الركب المدينة: إذا انتهى إليها، ومبلغ الشيء ومنتهاه¹. يتضح أن البلاغة في معناها اللغوي بلوغ الشيء و الانتهاء إليه.

2.1. أما في الاصطلاح فقد عرفها القزويني بقوله: "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"². من خلال التعريفين اللغوي والاصطلاحي نتوصل لتعريف البلاغة القرآنية؛ إذ هي: تلك الأسرار الجمالية والمقاصد البيانية التي سبكت وحبكت النظم القرآني؛ مما جعله يتفرد بأسلوب رصين محكم في عباراته. فحار العرب في نظمه وطريقة ترتيبه. ومن ثم نخلص إلى أن الوظيفة الرئيسة لمعنى البلاغة وهي: التبليغ؛ أي: إيصال الكلام المقصود والمنشود ومنه ينتج عندنا:

البلاغة = بلاغ ← إبلاغ ← تبليغ = ميزة بلاغة القرآن.

2. مفهوم التعبير القرآني: والمقصود به الطريقة والنسق الذي تشكل به النص القرآني من حيث نظمه المحكم، وتركيبه الرصين، سواء تعلّق الأمر في بنيته النحوية

والصَّرْفِيَّةِ والدَّلَالِيَّةِ والصَّوْتِيَّةِ. فهو قول معجز بلفظه ومعناه. أو هو "الأسلوب الذي انفرد به هذا الكتاب الرباني العظيم، الذي هو كلام الله سبحانه وتعالى، هذا الأسلوب لم يكن مناط تفرده بأنه جاء على غير ما اعتادت العرب في كلامها؛ بل إنَّ القرآن الكريم جاء على ما اعتادت العرب في أساليب الكلام المختلفة، غير أنه؛ أي: الأسلوب القرآني اختلف عن طريقة العرب في كلامها وأساليبها بأنَّ جاء معجزاً في طريقة نظمه للكلام ومن هنا كان أسلوب القرآن الكريم متميزاً"³. ونحسب أنَّ الأسلوب هو موطن التَّحْدِي الذي أتى به القرآن الكريم في أكثر من موضع، فيه حيث تحدَّى الله سبحانه وتعالى المشركين والعرب كافة على أن يأتوا بمثل هذا القرآن؛ حيث قال سبحانه [فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ] ثم أراد الله سبحانه وتعالى أن يظهر عجز هؤلاء المتقولين على النَّبِيِّ الكريم فبعد أن عجزوا عن الإتيان بكتاب يشبه القرآن الكريم في طريقة نظمه؛ أعجزهم الله بعشر سور، فلمَّا عجزوا عن الإتيان بعشر سور من مثل سور القرآن، تحدَّاهم الله سبحانه بسورة واحدة، وذلك كي يبيِّن الله سبحانه وتعالى عجز هؤلاء المفترين، وعدم مقدرته؛ حتَّى على المجيء بسورة واحدة من مثل سور القرآن، يقول الله سبحانه وتعالى: [أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ] يونس: ٣٨ فهذا التَّحْدِي لا يتعلَّق فقط بالمجيء بكلام أدبيّ فنّي منظوم أو منثور.

3. **خَصَائِصُ الْمَفْرَدَةِ الْقُرْآنِيَّةِ وَعَلَاقَتُهَا بِالتَّعْبِيرِ الْقُرْآنِيِّ:** لا يخفى على أيِّ خاف أن القرآن الكريم أعجز العرب قاطبة فصحاءها وأشداءها، وهذا الإعجاز مرّ بمراحل بآية فسورة وهكذا وهذا دليل على أنَّ القرآن سبك بأسلوب عجيب جعل العرب حائرة فيه وهو أولوا بلاغة وفصاحة وبيان. ولعلَّ المنتبِع لبلاغة التَّعْبِيرِ الْقُرْآنِيِّ ليجد أنَّ المفردة في تركيبها موضوعة في موضعها الأصليّ بحيث لا يمكن لها بحال أن تكون في موضع آخر، وهذه هي سمة المفردة القرآنيَّة؛ لذا نجد أسلوب القرآن يميّز بأسلوب مفصّل تفصيلاً، فالمفردة القرآنيَّة تتسم بخصائص ذات سعة قد لا تتسع لمفردة أخرى

عند أسلوب شاعر أو كاتب آخر؛ لكن قد لا تجتمع كلها في نظم واحد إلا في نصّ أعجز العرب قاطبة جهابذتهم وفطاحلة ونحارير البلاغة فما استطاعوا له مُضيّاً؛ فانظر إلى قوله تعالى: [وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسَ] التَّكْوِيرُ: [الآية 17. 18] ما أروع هذه الآية؛ فقد تشمّ فيها رائحة المعنى الجليّ والصّورة محسوسة مجسّمة دُونما الرجوع إلى معجم معين، فقد لا تستطيع أن تصوّر إقبال اللّيل وتمدّده بالظلام الحالك إلا إذا استعملت هذه الكلمة المرفهة في الحسّ الدّقيقة في المعنى كلمة "عسعس"، وقس عليها كلمة "تنفّس"؛ إذا فاللفظة القرآنيّة تجتمع فيها المعاني الثّلاث السّالفة في تركيب قرآنيّ دون غيره من التّراكيب العاديّة في كلام العرب؛ وذلك لما تحمله من نفّس إعجازيّ ووحّي ربّانيّ، فهو الذي خلق السّموات والأرض والجنّ والإنس والوجود، وما قبله وبعده ففصله تفصيلاً وقدّره تقديرًا. يظهر من خلال تركيب النّظم القرآنيّ، وما يئمّاز به من خصائص تركيبية وبنائية أنّه انفراد ببسمات جعل العرب الأقحاح ينبهرون في نظمه، ويعجزون عن الإتيان بمثله؛ ولعلّ دليل ذلك التّحدّي القائم بين كفّار قريش والنبيّ المرسل محمّد رسول الله - صلّى الله عليه وسلم - فهم ما استطاعوا أن يأتوا بمثله يقول تعالى: [أَمْ يَقُولُونَ تَقَوَّلَهُ بَلْ لَا يُؤْمِنُونَ (33) فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ] الطور: [الآية 33 - 34].

4. **مَنْهَجُ ثَلَاثِيَّةِ النَّحْوِ الْبَلَاغِيِّ وَالتَّعْبِيرِ الْبَيَانِيِّ وَالْإِعْجَازِ:** وأقصد به أنّ العلماء الأوّلون انطلقوا من منهج علميّ دقيق لاكتشاف أسرار بلاغة التّعبير القرآنيّ من خلال مباحث البلاغة في تعبيره وصولاً للإعجاز؛ لأنّه لولا آليات النّحو البلاغيّ لما كشف قناع إعجاز التّعبير القرآنيّ؛ أي: منهجهم كان معتمداً على آليات النّحو والبلاغة أضف إلى مراعاة السياق وظروف الحال.

1.4. **مُرَاعَاةُ جَانِبِ النَّحْوِ الْبَلَاغِيِّ/ النّظْمِ:** تعدّ قضيّة النّحو البلاغيّ من القضايا التي أثبتت مكانة النّص القرآنيّ من حيث بيانه وحبه وسبكه؛ إذ جمع بين شيئين اثنين: النّحو والبلاغة، والمقصود به بلاغة ودلالة الحركات الإعرابيّة؛ أو

يعرف بـ (النظم) هي المصطلح الذي تنبّه إليه إمام البلاغة عبدُ القاهر الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز)؛ حيث ربط العلامة الجرجاني بين الحركات الإعرابية وما تؤدّيه من دلائل داخل السياق الكلامي منطلقاً في ذلك من أهمية ووظيفة النحو الذي هو عمدة بلاغة القرآن؛ حيث يقول: "تعلّق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من ببعض..."⁴، أو هو "توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه فيما بين معاني الكلم؛ أي أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها"⁵. يظهر من خلال قول الجرجاني أن النظم هو الذي يبرز مكانة وبلاغة الخطاب وفي القرآن خاصّة، فلولا النظم لما عُرف القول البليغ والفصيح من دون ذلك، وهنا مكن الإعجاز التعبير القرآني في طريقة نظمه ورصانة لفظه، وهذا ما دلّ عليه الباقلاني بقوله: "فأما شأو نظم القرآن فليس له مثال يحتذى عليه، ولا إمام يقتدى به ولا يصحّ وقوع مثله اتفاقاً كما يتفق للشاعر البيت النادر والكلمة الشاردة والمعنى الفذّ الغريب والشّيء القليل العجيب"⁶. ويقول أيضاً: "وقد تأملنا نظم القرآن، فوجدنا جميع ما يتصرّف فيه من الوجوه التي قدّمنا ذكرها، على حدّ واحد، في حسن النظم وبديع التأليف والصّرف"⁷. الأساس فيه هو حسن النظم.

2.4. مُراعاة السّياق القرآني/ المقام: من المناهج التي ركّز عليها العلماء

لبيان بلاغة النصّ القرآني مراعاة السّياق القرآني؛ كون أن السّياق يبرز مكانة رفعة النصّ القرآني في أسلوبه الرّصين؛ فقد يسأل سائل ما غرض السّياق في بيان رفعة التعبير القرآني، فنقول: إنّ السّياق يدلّ على أنّ التّركيب يصدق في ذلك الموضع دون غيره من المواضع؛ فسياق الحال له دلالة، على أنّ البليغ يملك ناصية اللّغة، وهذا ما جعل العرب يحارون في تركيبه ونظمه كون القرآن يتنزل بحسب الظّروف والأحوال، وهنا تكمن بلاغة التعبير القرآني؛ لأنّ السّياق ينطلق من مجموعة من القرائن اللّغوية التي تبين بلاغة النصّ القرآني؛ لذا عُني به علماء اللّغة والتّفسير

خاصة. إذا المعنى مهم في تحديد جانب السياق اللغوي؛ فنحن دائما نُنكس دراستنا إلى فهم السياق؛ وبخاصة في القرآن الكريم؛ فأنت لا تستطيع أن تحكم على آية قرآنية إلا إذا حددت سياقها الذي وردت فيه، والظروف التي نزلت فيه هذه الآية ولنا أمثلة كثيرة من ذلك كقوله تعالى: [عَبَسَ وَتَوَلَّى] [عبس: ١]. فالمتعمّن في هذه الآية يجد أن الفعل (عَبَسَ) لم يرد بالتّضعيف؛ أي عَبَسَ (لأنّ النّبيّ صلى الله عليه وسلم نظر في عبد الله بن مكرم بطرف العين؛ ولو نظر إليه بالعين كلّها لنزلت (عَبَسَ)؛ ومثله قوله تعالى: [وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِّتَسْحَرَتْنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ] [الأعراف: (الآية ١٣٢)] فأنت إذا أمعنت النظر وأجللت التدبر ستجد أنّ الوُحْدَات اللّغويّة لها علاقة في ما بينها فقد استعملت (مهما) والتي تدلّ على الإصرار عكس (حيثما، كيفما) أضف إلى أنّ هذا الفعل أتى بعده فعل (تأتنا) والذي يدلّ على الاستمرارية في الإصرار على التّعنت، ثم العجب العجاب من ذلك أن تُدعم بجملة اسميّة (فما نحن) والّتي تدلّ على الثبوت في الإصرار، وعدم الإيمان بما جاء به محمد -صلى الله عليه وسلم- ويختمها (بالباء الزائدة) والتي تدلّ على تأكيد الإصرار، وعلى عدم الإيمان بالرسول صلى الله عليه وسلم وحده لأنهم قالوا: "لك".

5. بلاغة البنية النحوية في التعبير القرآني: ويقصد بها التناسق الذي يربط أجزاء الجملة في تركيبها ونظمها؛ بحيث تمتاز عن التراكيب الأخرى بطريقة الأحكام والحبك، والبنية النحوية تشمل أركان ومباحث كبرى، منها: التقديم والتأخير والحذف، الاسم والفعل والنصب وهلم جرى.

1.5. بلاغة التقديم والتأخير: مبحث التقديم والتأخير من المباحث الجليّة التي أبانت بلاغة شرف التعبير القرآني؛ كونه يأخذ جانبا مهما في التركيب، ولا يستعمله إلا أولوا النهى؛ لذا فإنّ وروده في القرآن الكريم زاده بسطة في الاعجاز؛ ممّا جعل العرب يعجزون باللاتيان بمثله. ومن الجوانب التي ورد فيها التقديم والتأخير في القرآن الكريم، نجد الجار والمجرور، ومثله قال [يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ لَهُ الْمُلْكُ

وَلَهُ الْحَمْدُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ [التغابن: [الآية ١] قَدَمَ الظَّرْفَانِ لِيَدْلَ بِتَقْدِيمِهِمَا عَلَى
معنى الاختصاص الملك والحمد بالله عز وجل لا بغيره⁸، لكن نقول إنَّ قوله: "الملك
له ينفي ملكه، وحمده معاد الله؛ ولكن التَّقديم يدلّ على التَّوسيع في المعنى حتّى لا
يشكَّ شاكٌّ ولا يظنَّ أيَّ ظانٍّ. ولا بأس بأنَّ أشير إلى أنَّ هذا النوع من التَّقديم -
بغرضه الاختصاصي- ليس بدُّعا على الجملة الاسميّة فحسب؛ بل إنّه كذلك في
الجملة الفعلية يقول محمد بن عبد الله الزركشي: " لا تختصَّ إفادة الحصر بتقديم
الضمير المبتدأ؛ بل هو كذلك إذا تقدّم الفاعل أو المفعول أو الجار والمجرور
المتعلّقات بالفعل"⁹. اللهم إذا كان الكلام قد سبق بنفي فإنَّ الظرف قد يتأخّر؛ وهذا
النوع يكثر في نصوص التَّنزيل الرباني لقوله تعالى [ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى
لِّلْمُتَّقِينَ] البقرة: [الآية ٢]. فالظاهر في الآية هو تقديم الرّيب وتأخير الظرف، وهنا
نشير على أنَّ النفي منوط بالقرآن؛ لأنّه لا يحوي ريبا في محتواه؛ أي نفي (الريب)
في المذكور، وهو القرآن الكريم؛ أمّا قوله تعالى: [لَا فِيهَا غَوْلٌ وَلَا هُمْ عَنْهَا يُنْزِفُونَ]
الصفافات: [الآية ٤٧] فإنَّ المتأمل للآية يجد تقديم الظرف (فيها) دون الآية السابقة
فهنا نفي المذكور لإثبات غيره. فالخمر في الواقع أنّها تسكر وتذهب العقل؛ لكن
خمر الجنّة عكس ذلك. ومن الذين تنبّهوا لهذا الزركشي حين قال: "وأما تقديم الظرف،
ففيه تفصيلٌ فإن كان في الإثبات دلّ على الاختصاص كقوله تعالى: [ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا
حِسَابَهُمْ] الغاشية: [الآية ٢٦] وإن كان في النفي فإنَّ تقديمه يفيد تفضيل المنفي عنه
كما في قوله تعالى: [لَا فِيهَا غَوْلٌ وَلَا هُمْ عَنْهَا يُنْزِفُونَ] الصفافات: [الآية ٤٧]¹⁰
فالمتعمّن جيّدا يستدرك ذلك، فأنا إذا قلت: (عندك علم) فقد خصّصت لك العلم؛ أمّا
وإن قلت لك: (لا عندك علم) أصبحت الجملة تحمل معنى الدّم؛ فالتركيب دقيق ومعناه
أدقّ من ذلك بكثير جدّا.

2.5. بلاغة النّصب في التّعبير القرآني: والمقصود ها هنا أنَّ حركة النّصب

المعروفة في النّحو العربي لها دلالة جليّة؛ بحيث تكشف لنا قناع المعنى، سواء تعلّق

الأمر بتقديم المفعول بع عن الفاعل أم ما يعرف بباب الاشتغال في النحو العربي وهو مسلك عظيم في النص القرآني؛ لأنه ورد في كم من موضع لأغراض بلاغية يرتضيها التعبير القرآني. لذا سأرد بعض النماذج القرآنية: [وَالْمُؤْمِنُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ] [البقرة: ١٧٧] والشاهد في هذه الآية في كلمة (الصابرين) حيث قرئت بالنصب وقرئت بالرفع (الصابرون) وهي دلالة على أنها معطوفة على كلمة [المؤمنين]؛ أمّا قراءتها بالنصب فهي على المدح؛ أي: منصوبة على المدح، ومن ثمة الدلالة ستتغير لا محالة، فالحركة الإعرابية الفرعية دلّت على المعنى المقصود من الآية، وهذا ما صرح به الزمخشري في بيان بلاغة النصب؛ حيث يقول: "إظهارا لفضل لصبر في الشدائد ومواطن القتال على سائر الأعمال"¹¹.

6. بلاغة البنية الصرفية في التعبير القرآني: يقصد بالبنية الصرفية تلك البنية التي تهتم بالشكل الخارجي للمفردة من حيث بينها، سواء تعلّق الأمر بالمشتقات كاسم الفاعل واسم المفعول أم الجموع مثل: جمع التكسير صيغ منتهى الجموع، جموع القلة أو دلالة الفعل والاسم وسأخذ نماذج أبين فيها جمالية البنية الصرفية:

1.6. بلاغة الاسم والفعل: تبنى العربية منهجها التركيبي التراتبي على ركن أساس وهو ركن الاسم والفعل، وهذان العنصران هما عمدتا الجملة العربية سواء في اسميتها أم فعليتها من حيث التركيب وحتى الدلالة، يقول اللغويون: إنّ الاسم يفيد الثبوت والفعل يفيد التجدد والحدوث، وسرّ ذلك أنّ الفعل مقيد بزمن؛ فالفعل الماضي مقيد بزمن الماضي والمضارع مقيد بالحاضر أو المستقبل؛ أمّا الاسم غير مقيد بزمن من الأزمنة؛ فهو أشمل وأعمّ. جاء في الإيضاح: "وأما كونه يعني مسنداً فعلاً فلتنقييد بأحد الأزمنة الثلاثة على أخصر ما يكون مع إفادة التجدد، وأما كونه اسماً فلافادة عدم التنقييد والتجدد"¹². وقد صرح بذلك عبد القاهر الجرجاني حين قال: "إنّ موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدد شيئاً بعد شيء، وأما

الفعل فموضوعه على أن يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئاً بعد شيء¹³؛ فيدل من خلال قول الجرجاني أن الاسم يدل على الثبوت والفعل يدل على التجدد، وهو ما نلمسه في التعبير القرآني، في قوله تعالى: [وَإِنْ تَدْعُوهُمْ إِلَى الْهُدَى لَا يَتَّبِعُوكُمْ سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنْتُمْ صَامِتُونَ] [الأعراف: ١٩٣] ففرق بين طرفي النسوية فقال: "أدعوتموهم" بالفعل ثم قال "أم أنتم صامتون" بالاسم ولم يسو بينهما فلم يقل: "أدعوتموهم أم صمتتم" ومفاد ذلك أن حالة الإنسان ثابتة في الصمت، وإنما يتكلم لسبب يعرض له؛ لأن لو رأيت إنساناً يكلم نفسه لا تهتمته في عقله، أي: أنك: أحدثتم لهم الدعاء أم بقيتم على حالكم من الصمت¹⁴.

2.6. بلاغة صيغ المبالغة: إن في العربية أوزاناً عديدة يؤتى بها للمبالغة في

الشيء المراد: كفعال مثل: غفار، ومفعال مثل: معطاء وفعول مثل: غفور، وفعل مثل: حذر، والسؤال المطروح هل تدل هذه الصيغ على معنى واحد؟ أم أن ثمة فرقاً بين (غفار وغفور)، و(صبار وصبور) و(همّاز وهموز وهمزة).

مما لا ريب فيه وشك أن القرآن الكريم قد أتى بصيغ مختلفة في مواطن متعددة، مما يدل على أن الصيغ كلّ لها دلالاتها المنوطة لها. كقوله تعالى: [وَإِنِّي لَغَفَّارٌ] [طه: ٨٢] ث [إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ] [البقرة: ١٧٣]، وفي هذا الموضع يقول أبو هلال العسكري: "فأما في لغة واحدة فمحال أن يختلف اللفظان والمعنى واحد كما ظن كثير من النحويين واللغويين"¹⁵. ومن الشيء المعلوم أن العرب تنسب إلى الحرف و الصنعة بصيغة (فعال) غالباً كالفرّاء والخبّاز والنّجار والورّاق والخزّاف، وفي هذا يقول ابن يعيش: "وإن كان شيء من هذه الأشياء صنعة ومعاشاً يداومها صاحبها نُسب على "فعال" فيقال لمن يبيع اللبن والتّمر: لبّان وتّمّار ولمن يرمي بالنّبل نبال"¹⁶.

جاء في تفسير الرازي في قوله تعالى: [إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا] [نوح: ١٠] فكأن هذا حرفته وصناعته¹⁷، وعلى هذا فصيغة (فعال) تدل على الحرفة والصناعة، وتقتضي الاستمرار والتكرار والإعادة والتجديد والمعاناة والملازمة، قال تعالى: [كَلَّا إِنَّهَا

لَطَى(15)نَزَاعَةً لِلشَّوَى [المعارج: ١٥ - ١٦] جاء بها على وزن (فَعَال) ولم يقل (نَزوعاً) لأنها تفيد الاستمرارية والتجديد والإعادة وهو موافق لما ورد في قوله تعالى: [إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَارًا كَلَّمًا نَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَلْنَاهُمْ جُلُودًا غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمًا] [النساء: ٥٦] ومثله في قوله تعالى [وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ] [القيامة: ٢] فقد فسّر الرّازي هذه الآية بقوله: "واعلم أنّ قوله: لومة ينبئ عن التكرار والإعادة، وكذا القول في لوام وغدار وضرار؛ أي: أنها تحدث لوماً كلما أحدث صاحبها فعلاً يوجب اللّوم، وورد كذلك في الكشف: (الأواب) وهو الثّواب الكثير الرّجوع إلى الله وطلب مرضاته ومن عادته أن يكثر ذكر الله ويديم تسبيحه وتقديسه"¹⁸. دليل على أنّ الزيادة في المبنى زيادة في المعنى.

3.6. بلاغة الجُمُوع: الجموع في العربية على نوعين: جمع سالم وجمع تكسير.

وجمع التّكسير له أوزان كثيرة بلغت سبعة وسبعين وزناً، وقد يكون للاسم الواحد كم من وزن. وقد ذهب النّحاة إلى تفسير هذا الاختلاف إلى أسباب عديدة، منها ما هو متعلّق بلغات العرب ومنها ما هو متعلّق باختلاف المعاني، ومنها ما ارتبط بدلالة القلّة والكثرة، ومن أمثلة القلّة (أَفْعُل) كأشهر، و(أَفْعَال) كأحمال، (أَفْعِلَة) كأغربة و(فَعْلَة) كفنية وقد أضاف الفراء واحدة وهي (فَعْلَة) كقولهم: (هم أَكَلَة رأس) أي: قليلون يكفيهم ويشبههم رأس واحد، وقيل: ليس بشيء؛ إذ القلة مفهومة من قرينة شعبهم بأكل رأس واحد لا من إطلاق فعلة"¹⁹. كما أنّ الجمع السّالم يفيد بنوعيه يفيد القلّة. والتّكسير يفيد الكثرة والمراد بالقلّة؛ أي: من ثلاثة إلى عشرة، وما زاد عن ذلك؛ فهو من باب جموع الكثرة ليس إلّا. فيقال: أربعة أحرف وخمسة أحرف؛ فإذا أردت ما يزيد عن العشرة فقل: حروفاً. كما يقال: خمسة فنتية، فإذا أردت زدت فوق العشرة فقل: فتيان.

[وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ بِبَدْرٍ وَأَنْتُمْ أَذِلَّةٌ فَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ] ومثله في قوله تعالى: [آل] هَذَا يُمَدِّدُكُمْ رَبُّكُمْ بِخَمْسَةِ آلَافٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ [ال عمران: ١٢٤]، وقال: أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَهُمْ [عمران: ١٢٥] فاستعمل آلف للقلّة، وقال

[البقرة: ٢٤٣]، فدلّ قوله أَلُوفٍ على أنهم زادوا عن عشرة آلاف [أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ وَالْبَحْرِ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا] فاستعمل الأفعال للقلّة، و فُعُولٌ للكثرة. وقال: [لقمان: ٢٧] فاستعمل (الأفْعَل) للدلالة على [نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ [الانفطار: ٣] فاستعمل [وَإِذَا الْبِحَارُ فَجُجِرَتْ] القلّة، وقال في موضع آخر: إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ [البحار للدلالة على الكثرة؛ لأنّ البحار جميعها تتفجر، وقال أيضا إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى [آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَرَزَّنَا هُمْ هُدًى جَالِ الْكَهْفِ: ١٣] وقال فيهم [الكهف: ١٠] فاستعمل [الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا (فِتْيَةٌ) على وزن (فَعْلَةٍ) التي تدلّ على القلّة؛ لأنّ أكثر ما قيل في عدّتهم أنّهم كانوا وَقَالَ لِفِتْيَانِهِ اجْعَلُوا بِضَاعَتَهُمْ [سبعة، و ثامنهم كلبهم، في حين قال في سورة يوسف فدلّ على ذلك أنّهم أكثر من عشرة؛ إذ لا شكّ أن خدمة [يوسف: ٦٢]] فِي رِحَالِهِم العزيز الذين يعملون على الطّعام أكثر من عشرة فاستعمل الفِتْيَةُ على القلّة والفِتْيَانِ على الكثرة، فما أروع هذه اللّغة حين تسدل ستار نظمها وقوّة تركيبها وبيانها، وانظر معي-رحمك الله- في موضع آخر في تفريق بين جمع القلّة والكثرة ودلالاتها؛ ولنا وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةً نَغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ وَسَنَزِيدُ [مثال في قوله تعالى: وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا نَغْفِرْ لَكُمْ [البقرة: ٥٨] وفي قوله تعالى: [الْمُحْسِنِينَ [الأعراف: ١٦١] فجاء بالأولى بجمع الكثرة، وبالثّانية [خَطِيئَاتِكُمْ سَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ على القلّة والقصة واحدة، لكنّ السّياق يقتضي أن تكون الأولى بدلالة التّكثير والثّانية بدلالة القلّة؛ إذ إنّ "لَمَّا أَضَافَ ذَلِكَ الْقَوْلَ إِلَى نَفْسِهِ فَقَالَ: "وَإِذْ قُلْنَا" لا جرم قرن به ما يليق بجوده وكرمه وهو غفران الذنوب الكثيرة فذكر بلفظ الجمع الدال على الكثرة، وفي الأعراف لما لم يضيف ذلك إلى نفسه بل قال: "وَإِذْ قِيلَ" لا جرم ذكر ذلك بجمع القلّة²⁰. وأتيناك بلفظ دقيق في مسلكه عجيب في نظمه، بديع في تركيبه، حين يستعمل القرآن الكريم لفظة (قعود) بالقعود الحقيقي مفردا (قاعد) ولفظة (قاعدين)

بمعنى القعود عن الجهاد، فقد وردت لفظة (القعود) ثلاث مرّات في القرآن كلّها بمعنى الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ [القعود الحقيقي وهي قوله تعالى: [وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ] (آل عمران: ١٩١) ووردت (قاعدون) في ستّة مواطن كلّها بمعنى: القعود عن الجهاد. وناقلة القول أن المقال تناول جانباً أساساً ولطيفةً من لطائف التعبير البياني، وهي لطيفة (البنية النحوية والصرفية في التعبير القرآني)؛ ذلك إنّ البنى النحوية والصرفية معرفتها ضرورية؛ إذ يتوصّل بها إلى معرفة الأحكام الشرعية، بله البيان الإعجازي؛ لأنّ القرآن عربيّ، ولا يعرف سرائره البيانية إلّا مَنْ تضلّع في آليات هذه اللغة؛ الثرة في تركيبها، الرّصينة في نظمها، البديعة في خيالها؛ ممّا جعلها ترقى وتسمو على اللّغات آنذاك. كيف كان ذلك؟ إنّما كان ببراعة هذا التّلوين البياني من حيث البنى النحوية والصرفية. وبعد عرض هذا البحث بصُرت إلى النتائج الآتية:

- التعبير القرآني تعبير معجز في لفظه ومعناه؛
- منهج العلماء في تتبّع بلاغة الأسلوب القرآني قائمٌ على مراعاة السياقات المختلفة؛
- سرّ الإعجاز في القرآن الكريم يكمن في معرفة أسرار العربية وعلومها؛
- بلاغة البنية النحوية تكمن في معرفة مكنونها البلاغيّ؛ فالحركة الإعرابية يكمن إعجازها في دلالتها الخفية لينتج لنا ما يسمّى بـ(النّحر البلاغي)؛
- بلاغة التعبير القرآني سرّها طريقة نظمه وبراعة سبكه؛
- بلاغة المفردة القرآنية هو جمال وقعها في السّمع، اتّساقها الكامل مع المعنى، اتّساع دلالتها لما لا تتّسع له عادة دلالات الكلمات الأخرى.

الهوامش

¹ - السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، ط2. 1976، بيروت: دار الفكر، ص6-7 .

- ² - الفز ويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ط8. بيروت. دار الكتاب اللبناني: 1983، ج1، ص80.
- ³ - عبابنة يحيى عطية، (أثر التحويلات الأسلوبية في تغيير الإعراب في الآيات القرآنية والشواهد الشعرية)، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللغويات، العدد الحادي عشر، 1992، مج1، ص10 .
- ⁴ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، د/ط. د/ت، القاهرة: مكتبة الخانجي، ص5.
- ⁵ - عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص63-342.
- ⁶ - الباقلاني، إعجاز القرآن، تح: أحمد صقر، د/ط. 2009، مصر: دار المعارف، ص112.
- ⁷ - نفسه، ص37.
- ⁸ - جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط1. الرياض: 1998، مكتبة العبيكان، ج3، ص236.
- ⁹ - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، د/ط. د/ت، القاهرة: مكتبة دار التراث، ج2. ص414.
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ج3، ص236.
- ¹¹ - الزمخشري، المرجع السابق، ص10.
- ¹² - القزويني، المرجع السابق، ج1، ص87.
- ¹³ - عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص133-134.
- ¹⁴ - صالح فاضل السامرائي، معاني الأبنية في العربية، ط2. 2007، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع، ص11.
- ¹⁵ - أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: مؤسسة النشر الإسلامي، ط1. 1412هـ، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ص12-13.
- ¹⁶ - ابن يعيش، شرح المفصل، د/ط. د/ت، بيروت: عالم الكتب، ج6، ص13.
- ¹⁷ - الفخر الرازي، التفسير الكبير، ط1. 1992، دار الغد العربي، ج13، ص138.
- ¹⁸ - الزمخشري، المرجع السابق، ج3، ص07.
- ¹⁹ - الرضي الاستريادي، شرح الكافية، تع: يوسف حسن عمر، د/ط. 1973، ج2، ص212.
- ²⁰ - الفخر الرازي، المرجع السابق، ج3، ص93-93.

تحليل الخطاب في ضوء المناهج الفلسفية والنقدية المعاصرة

د. داود خليفة

أ. شنوف نصر الدين

جامعة حسية بن بوعلـي - الشلف.

ملخص: اهتمت الفلسفة، كغيرها من فروع العلوم الإنسانية الأخرى، بالخطاب: إنتاجه وتحليله. وقد تزايد هذا الاهتمام خاصة في الفلسفة المعاصرة، حيث ظهرت مجموعة من المدارس والاتجاهات الفلسفية كان الخطاب وآليات تحليله اهتمامها الأساسي... سنحاول في هذا البحث إلقاء الضوء على نماذج من هذه المدارس الفلسفية وآلياتها في تحليل الخطاب.

-الكلمات المفتاحية: الخطاب، النص، التحليل، اللغة، التفكير، العلامة...

تتقاطع الفلسفة مع غيرها من فروع المعرفة الأخرى في الاهتمام بالخطاب، ولئن كانت تلك الفروع تتناوله تتاولا خاصا كتناول الأدب - مثلا - للخطاب الأدبي، فإن الفلسفة من حيث هي فكر شمولي تتناول الخطاب في عموميته مهما كان نوع الخطاب: أدبي، فني، ديني أو سياسي... إن اهتمام الفلسفة بالخطاب وإن كان قديما قدم الفكر الفلسفي ذاته، فإن هذا الاهتمام تبلور بصورة خاصة في الحقبة المعاصرة، حيث شهدت هذه الفترة ظهور العديد من المدارس والمناهج النقدية التي كان الخطاب وآليات تحليله مبحثها الرئيس. وسنقدم - في هذه الورقة البحثية - تحليلا وصفيا لتحليل الخطاب في ضوء المناهج الفلسفية المعاصرة.

1- الفلسفة وتحليل الخطاب: من المعلوم أن التناول الفلسفي للخطاب ليس جديدا، فقد اهتمت الفلسفة بالخطاب منذ أقدم عصورها، وقد تجسد هذا الاهتمام بشكل خاص عند السفسطائيين الذين تخفوا في ثوب لغوي لما حاولوا هدم الفلسفة حينما أدركوا الإمكانات التي يمكن أن تحملها اللغة كالمغالطة والقدرة على الترميز وإيقاع الخصم في الخطأ والتناقض ودور الخطابة في تغيير الآراء والمواقف... ولهذا السبب كان اهتمام السفسطائيين بالخطاب بالغا. أما أرسطو فقد حاول تقنين اللغة ووضع أساليب للتفكير من خلال وضعه للمنطق الصوري، كما أنه جعل من الخطاب موضوعا رئيسيا في فلسفته في كتابه "الخطابة". وتشكل هذه اللحظة لحظة الارتباط بين الخطاب والفلسفة والمنطق من حيث إن الخطاب كما جاء في موسوعة جميل

صليبا: «عملية عقلية منظمة تنظيما منطقيا، أو عملية مركبة من سلسلة من العمليات العقلية الجزئية».⁽¹⁾ أما الفلسفة المعاصرة فقد عُرِفَتْ بنزوعها نحو اللغة باعتبارها الموضوع الرئيس للفلسفة، فأصبح منطلق الفلسفة لا "الأشياء" كما كان الحال في الفلسفة الوسيطية وما قبلها، ولا "الأفكار" كما كان الحال في الفلسفات الحديثة بمختلف اتجاهاتها، بل غدت اللغة منطلقا للفلسفة بالاعتماد على المنهج التحليلي سواء كان في صورة تحليل المنطقي أو تحليل اللغوي. ويعتبر **لودفيغ فيتجنشتاين** (1889 – 1951 *L. Wittgenstein*) رائدا لهذا التحول، الذي أكد أن اللغة تنكشف لنا في استعمالها في مختلف النشاط الإنساني. من هنا شغل تحليل اللغة أو تحليل الخطاب اهتمامات الفلاسفة المعاصرين على اختلاف اتجاهاتهم الفكرية والمذهبية، هذا الميل إلى اللغة والاهتمام بها هو ما أصبح يعرف في أدبيات الفلسفة بـ"التحول اللغوي".

2- المدارس الفلسفية المعاصرة وتحليل الخطاب: ننتقل أولا من التحديد الدلالي لمعنى "الخطاب" (*Discours*)، من الناحية اللغوية يتفق علماء اللغة أن الخطاب المقصود به على وجه التحديد هو الكلام الصادر على أساس التوجيه، أي من المخاطب إلى المخاطب. وجاء في لسان العرب في مادة (خ ط ب) أن الخطاب هو مراجعة الكلام بين طرفين أو أكثر في مقام التواصل⁽²⁾ وورد في كشف اصطلاحات الفنون بمعنى توجيه الكلام نحو الغير للإفهام، فالخطاب لفظ متواضع عليه، يقصد به إفهام من هو متهيئ لفهم⁽³⁾ نفهم من ذلك أن الخطاب من حيث الدلالة اللغوية يعني الكلام الصادر بغرض الإفهام والتواصل. هذا الاتفاق في تحديد معنى الخطاب لغويا، يقابله الاختلاف في تحديد معناه اصطلاحيا، حيث اختلفت تعريفات الخطاب إلى درجة يتعذر معها حصر كل تلك التعريفات الاصطلاحية، وحسبنا هنا أن نشير إلى بعض منها. فإميل بنفنيست (1902 – 1976 *É. Benveniste*) يعرف الخطاب بقوله: «كل كلام مقول يستدعي متكلما ومستمعا، مع توفر النية عند الأول للتأثير في الثاني بصورة ما»⁽⁴⁾. أما تزفيتان تودورف (1939 – 2017 *T. Todorov*) فالخطاب عنده يعني مجموع الظروف التي يجري فيها فعل

التلفظ مكتوبا كان أم شفهيًا... نسمي أحيانا هذه الظروف السياق. ومهما اختلفت التعريفات فهي في النهاية تتفق على أن الخطاب كلام له قصديه في إنتاجه تحت جملة من الظروف والشروط. كما ينبغي تحديد الفرق بين مصطلحي "الخطاب" و "النص" (*Texte*): الاختلاف الأول هو الحضور والغياب؛ فالخطاب يفترض وجود سامع حاضر يتلقى هذا الخطاب، أي أن الخطاب مبني على تواصل حاضر مؤسسا على اللغة المنطوقة، أما النص فينتج لمتلقي غائب يتلقى هذا الخطاب بفعل القراءة. وبشكل عام يمكن القول إن كل خطاب نص، وكل نص - حسب بول ريكور (1913 - 2005 *P. Ricœur*) - هو خطاب مثبت عن طريق الكتابة.

يلزم عن ذلك أن الخطاب مرتبط بلحظة إنتاجه، لا يتجاوز سامعه إلى غيره، بينما للنص خاصية القراءة في كل زمان ومكان ومن ثم فهو يتجاوز الإطار الزمني. لا نختلف في القول إن تحليل الخطاب يهدف إلى فك شفرة النص بالتعرف على ما وراءه من افتراضات أو ميول فكرية أو مفاهيم؛ فتحليل الخطاب عبارة عن محاولة للتعرف على الرسائل التي يود النص أن يرسلها، ويضعها في سياقها التاريخي والاجتماعي، وهو يضم داخله هدفا أو أكثر، وله مرجعية أو مرجعيات وله مصادر يشق منها مواقفه وتوجهاته⁽⁵⁾، من هنا كان الخطاب أكبر وأشمل من النص، من حيث إن للخطاب سياقاً يتمثل في الظروف والمؤثرات المباشرة على عملية إنتاجه.

2-1- البنيوية اللسانية وتحليل الخطاب: لقد عرفت البنيوية (*Structuralisme*) أرقى مراحل تطورها خلال الستينات القرن الماضي، لاسيما في مجال الأعمال النقدية مع كتابات رولان بارت (1915 - 1980 *R. Barthes*) وميشال فوكو (1926 - 1984 *Foucault*)، والأساس الذي تقوم عليه البنيوية هو تعاملها مع اللغة والخطاب. تعود الأصول الأولى للبنيوية إلى أعمال العالم اللغوي فردينان دو سوسير (1857 - 1913 *F. de Saussure*) الذي قام بوضع الأسس التي مهدت لتحول البحث اللساني من المنهج التاريخي المقارن إلى المنهج البنيوي لما طرح مسألة لم تكن محل اهتمام الباحثين قبله وهي مسألة "بنية اللغة". حيث توصل دوسوسير إلى أن اللغة تشكل بنية هي "العلامة" (*Signe*)، وهذه العلامة تتكون من صورة ذهنية تسمى الأفهوم أو المدلول (*Signifié*)، وصورة سمعية (*Acaustique*)

تسمى الدال (*Signifiant*)، والعلامة اللغوية ليست هي الدال وحده ولا المدلول وحده، وإنما العلامة اللغوية هي البنية المكونة من الدال والمدلول معا، يضاف إلى هذه البنية الربط والتنسيق، فتغدو اللغة عنده نسقاً من العلامات⁽⁶⁾. ويتكون النسق العام للغة عنده من عدة مستويات هي: المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الصرفي، المستوى الدلالي، المستوى المعجمي... وغني عن البيان أن أبرز ما قرره **دو سوسير** هو الإقرار بمبدأ اعتبارية الرمز اللغوي، أي أن الارتباط بين الدال والمدلول لا يخضع إلى أي موجب أو منطوق عقلي يبرر الإحالة من الدال إلى المدلول، ومن ثم كانت كل أشكال التواصل الإنساني ما هي إلا أنظمة تتكون من مجموعة من العلاقات التعسفية لا ترتبط بالألفاظ بمدلولاتها ارتباطاً طبيعياً أو منطقياً أو وظيفياً. وهذا معناه: «استقلالية اللغة في مقابل الواقع، فوظيفة العلامة اللسانية لا تتمثل في ربط الوحدات اللسانية المنتجة مع الأشياء في العالم المرجعي بل تتجسد في ربط الدال مع المدلول، ومفهوما داخل اللسان يتمثل في تحديد الأدلة ويكون في تقابل مع مفهوم اللسان كنظام»⁽⁷⁾.

إذن، اعتبر **دو سوسير** اللغة "علامة"، وتتكون هذه العلامة من الدال الصوتي والمدلول المعنوي، فأبعد المرجع الحسي المادي، واحتفظ بما هو مجرد وصوري. ومن ثم، فقد كان يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها. وهذا يعني أنه كان يركز على دراسة اللغة باعتبارها ملكة اجتماعية أساسية وثابتة، ويقصي الكلام باعتباره ظاهرة فردية متغيرة وهامشية. ويعني من جهة أخرى أن **دو سوسير** اهتم فقط بالجانب الصوتي والمعنوي المرتبطين باللغة، ولم يهتم بالكلام والإنجاز القائمين على البعد المرجعي والسياقي⁽⁸⁾. ومنذ ذاك استندت البنيوية على دراسات **دو سوسير** اللغوية وانتقلت إلى مجال الخطاب الأدبي أو النقد الأدبي مع الشكلايين الروس وخاصة **رومان جاكوبسون** (1896 – 1982 *R. Jakobson*)، وبالتالي فإن نظرية الأدب مع البنيوية قد عرفت تحولا جذريا إذ لم تصبح نظرية في الحياة بل أصبحت نظرية في الإبداع الأدبي من منظور لغوي وفني وجمالي⁽⁹⁾. تتعامل البنيوية – بكل اتجاهاتها – مع الجملة باعتبارها منطلقا للدراسة والتحليل، وتتظر إلى الخطاب الأدبي باعتباره

بناءً كاملاً، فالقصيدة الشعرية لا تبذل من أبيات ولا هي نتيجة مجموعة أبيات، لأن البنية الدلالية للقصيدة هي محصلة مجموعة من البنيات المتمثلة في البنية الإيقاعية والبنية التركيبية والتعبيرية والبنية التخيلية وينطبق ذلك على كل أشكال المنتج الأدبي⁽¹⁰⁾، ومن هنا أصبحت البنيوية من المفاهيم الأساسية في تحديد طبيعة الأعمال الأدبية.

2-2- ميشال فوكو واركيولوجيا الخطاب: الاركيولوجيا (Archéologie) من

حيث المصطلح تعني دراسة الحضارات التي شيدها الإنسان قديماً، باستعمال الأدوات والوسائل المختلفة، بهدف الحفر والتنقيب عن الآثار والمعالم التي خلقتها تلك الحضارات. ومع المفكر الفرنسي ميشال فوكو طرأ على المصطلح تحول دلالي ووظيفي لما نقله من ميدان علم الآثار إلى الفلسفة والفكر، ولعل أول تجلٍ لهذا التوظيف الفوكوي ظهر في أطروحته لنيل درجة الدكتوراه في عام 1959 عن رسالته الموسومة "تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي"، والتي وضع فيها أسس المنهج الاركيولوجي الحفري، ثم تبلور المنهج بشكل واضح في كتابه "الكلمات والأشياء" (Les mots et les choses) في عام 1966، ثم بلغ المصطلح ذروته المنهجية في كتابه "حفريات المعرفة" أو "أركيولوجيا المعرفة" (Archéologie du savoir). ومن المعروف أن فوكو يعدُّ أحد أقطاب المدرسة البنيوية، ولكنه تميز عنها بمنهجه الاركيولوجي. ورغم أنه كتب العديد من المقالات والموضوعات حول اللغة، إلا أن موضوع اللغة كان هامشياً في فلسفته، في مقابل مركزية الخطاب من حيث إنه يحتل المكانة الأساسية في الإنتاج العلمي والفلسفي لفوكو⁽¹¹⁾. وفي كتابه "الكلمات والأشياء" طبق فوكو طريقته في تحليل مختلف الخطابات، خاصة خطاب البيولوجيا والاقتصاد واللغة، كما طرح إشكالية المنهج في كيفية تحليل مختلف الخطابات⁽¹²⁾. ولم يكن هذا المنهج سوى المنهج الحفري أو الاركيولوجي، من حيث هو ملائم لا لقضايا العلم فحسب، بل ولكل النصوص الفلسفية والأدبية والقصص والقواعد التي تقرضها المؤسسات وحتى في القرارات السياسية. يحصر ميشال فوكو مجال الخطاب في الممارسات اللفظية التي يتعين شروط ظهورها وانتظامها والكشف عن سماتها

التاريخية، فالملفوظ هو الوحدة الأولية للخطاب و الاركيولوجيا هي تحليلا للأحداث الخطابية⁽¹³⁾، وكلما تعلق الأمر بالكلام عن الإنسان وعن الحقيقة وعن التاريخ وعن الممارسات تصبح أشكال الخطاب بمختلف تمثلاته في المقام الأول.

إن الخطاب هو شكل من أشكال الممارسات تحكمها قواعد ما، وينبغي علينا الانصراف إلى ما وراء الخطاب وقراءة ما يخفيه والكشف عن اللا منطوق فيه، يعد هذا التحليل بمثابة تأويل يشكل مثيلا للنص الأول. وفي كل خطاب كلام مسكوت عنه ينطق بها نص الخطاب، وهذا التحليل للخطاب وفق الاركيولوجيا ليس إلا اختراقا للنص الأول وإعادة قراءته ثنائية للكشف عن إمكانات الخطاب والكشف عن المسكوت عنه الذي لا تقوله الكلمات المعجمية. من هنا، لم يعد الخطاب في نظر فوكو إخبارا عن الحقيقة بل هو ما ينتج الحقيقة التي تفرض نفسها على وعي المتلقي، حيث يصبح هو ذاته واقعة وليس مجرد خبر عن الوقائع. ما ينتهي إليه فوكو هو أن الخطاب يحتوي بين ثناياه على معان صامتة تمتلئ بنبع لا ينضب عن الأصل الذي يتعذر البحث عنه في أي مصدر آخر، ففي النص يكمن معنى الوجود، لا في الكلمات بكل تأكيد، بل من خلالها كشبكة يُنظر إلى ما ورائها⁽¹⁴⁾. ويهدف تحليل الخطاب عند فوكو إلى الكشف عن الأنساق الأساسية في ثقافة ما، من حيث تحدد وتحكم اللغة وفضاءاتها الإدراكية ومجالاتها التبادلية وتقنياتها وقيمها وتراتب ممارساتها، من حيث إنها تفسر النظريات العلمية والفلسفية⁽¹⁵⁾. ويتحقق ذلك بإبراز معايير الخطاب وهي التي يحددها فوكو كالتالي⁽¹⁶⁾:

أ- **معايير التكون**: وتتمثل في وجود قواعد تشكل بالنسبة لكل موضوعات الخطاب، ولكل عملياته ومفاهيمه واتجاهاته النظرية.

ب- **معايير التحول**: وتتعلق بتحديد مجمل الشروط التي توفرت في لحظة ما وسمحت بتشكيل موضوعات الخطاب، ولكل عملياته ومفاهيمه واتجاهاته النظرية

ج- **معايير الاقتران**: تتمثل في مجموع العلاقات التي تحدد خطابا معينا، وتحديد موقعه من بين الخطابات الأخرى.

2-3- من البنية إلى التفكيك: ترتبط التفكيكية *La Déconstruction*

بالفيلسوف الفرنسي جاك دريدا (1930 - 2004 J. Derrida)، الذي بدأ نظريته بنقد الفكر البنيوي الذي كان سائدا آنذاك عندما أنكر القدرة على الوصول بالطرق التقليدية إلى حل مشكلة الإحالة، أي قدرة اللفظ على إحالتنا إلى شيء ما خارجه. ومصطلح التفكيك الذي جاء به دريدا لم يكن يقصد منه الهدم والتخريب كما يفهم من ذلك، وإنما القصد منه هو إعادة ترتيب عناصر الخطاب على طريقة أهل النحو⁽¹⁷⁾. ومصطلح التفكيكية في مستواه الدلالي العميق يدل على تفكيك الخطابات والنظم الفكرية، وإعادة النظر إليها بحسب عناصرها، والاستغراق فيها وصولا إلى الإلمام بالبؤر الأساسية المطمورة فيها، "إن التفكيك - كما يعبر عنه دريدا - حركة بنيانية وضد بنيانية في الآن نفسه، فنحن نفكك بناء أو حادثا مصطنعا لنبرز بنيانيه وأصلاعه وهيكله ولكن نفك في آن معا البنية التي لا تفسر شيئا فهي ليست مركزا ولا مبدأ ولا قوة فالتفكيك هو طريقة حصر أو تحليل يذهب أبعد من القرار النقدي"⁽¹⁸⁾. ومن المسلم به أن التفكيكية جاءت لتقويض بعض المفاهيم التي حكمت الغرب وخطاباته، وبحكمها هذا قد شكلت اللاوعي الغربي في مساره، من بين تلك المفاهيم التي عملت التفكيكية على هدمها وتفكيك أنظمتها: مركزية اللغة، مركزية العقل، مركزية الحقيقة ومفهوم الحضور وغيرها التي شكلت وإلى وقت قريب نماذج إرشادية هيمنت على العقل الغربي.

تتعلق التفكيكية أولا من التمييز بين ما هو مكتوب وما هو منطوق، حيث إن للمنطوق أسبقية قبلية على المكتوب، من هنا كان المكتوب هو حمولة المنطوق. إن الكلمات اللغوية التي ننطقها لا تتمتع بأي وجود خارجي أو تأثير ذاتي، وإنما هي مجرد صور سمعية نتمثلها عندما نستحضر المفاهيم. يقودنا هذا إلى القول بانعدام دور الكلمة المنطقة أو الصورة البصرية في إعطاء الدلالة. وفي تحليلها للخطاب أو النص تستهدف التفكيكية تفجير النص بما هو غير متماسك *Non coherence*، وبما هو منتج لمعانٍ غير قابلة للتجميع *Non totalisable*، وبالتالي فالقراءة التفكيكية للنص تكشف عن ضبابية العلامة اللغوية بين المعنى المرجعي والمعنى المجازي، مما يؤدي إلى عجز القارئ عن الإمساك بالنص والسيطرة عليه⁽¹⁹⁾. نستطيع أن نقول

عندئذ إن القراءة التفكيكية - بما هي هدم وتقويض - إنما تكشف عن التناقضات التي يحملها النص - الخطاب، تلك التناقضات التي تتخفى خلف الاستقرار الذي يوحي به النص - الخطاب، ذلك أن «القراءة التفكيكية تثبت معنى للنص ثم تنقضه لتقيم آخر على أنقاضه...، إنها تسعى إلى إثبات ما هو هامشي قد يصير مركزيا إذا نظرنا إليه من زاوية مغايرة [...] إن تفكيك النص يقوم على على تأليب قوى الدلالة المتناحرة داخل النص، فيضرب بذلك الاستقرار الذي يخفيه أي معنى»⁽²⁰⁾. ومعنى ذلك أن تفكيك النص كمارسة نقدية تكشف ما يبدو في النص أو الخطاب من تناسق وعدم تناقض ليس إلا مجرد ألعاب بلاغية، من هنا فإن التفكيك ينفي وجود معنى للنص متماسك وغير متناقض، أي الكشف عن البنية غير المتجانسة للنص.

2-4- الهيرمينوطيقا بما هي منهج لفهم ونقد الخطاب: "الهيرمينوطيقا" (*Herméneutique*) تعود اشتقاقيا إلى اللفظ اليوناني (*herméneutikè*) التي تتضمن كلمة (*technè*) حيث يحيلنا اللفظ إلى "الفن" أو "الاستعمال التقني لآليات ووسائل لغوية وغيرها قصد الكشف عن حقيقة شيء ما.

تتحدّر الكلمة "هيرمينوطيقا" في اليونانية من الفعل (*hermeneuein*) والذي ينطوي على أفعال خطابية متعددة: نُطق، إعراب، إفصاح، إثبات، تفسير، ترجمة، إلخ. التعبير عن هذه الأفعال الخطابية هو الانتقال من المنطوق إلى الدلالة التي ينطوي عليها. وبالتالي، فإن الكلمة (*hermeneia*) كانت تحمل هذه الفكرة في الحصول على معنى من خلال كلام منطوق (الخطابة، يدل على ثلاثة معاني متقاربة: التعبير، الشعر، الإيحاء..)، وأصبح الاسم (*Hermeneutikè*) التأويل، الترجمة. فالهيرمينوطيقا هي فن التعبير عن أشياء النص (صور، أفكار، خواطر...) بتفسيرها وتبيانها وإيضاح معانيها. إذن كانت الكلمة اليونانية تتضمن "التقنية" (*technè*) حيث تتم الاستعانة بمجموعة من الآليات والوظائف للكشف عن المعنى في النص أو في الظاهرة، وتتبدى هذه التقنيات في اللغة والمنطق والأساليب البيانية من رمز واستعارة ومجاز. بهذا المعنى، جاز لنا تعريب الهيرمينوطيقا بـ"فن التأويل"⁽²¹⁾. ومن المعلوم أن التأويلية ارتبطت في بداياتها بالنص الديني، وجاءت

كتعبير عن الحاجة إلى فهم طبيعة النصوص وكيفية تفسيرها واستعمالها، خاصة النصوص الدينية مثل الكتابات المقدسة أو النصوص الفقهية والتي كانت تضطلع بها معارف مختلفة، مثل علم الكلام أو اللاهوت وفقه اللغة (الفيلولوجيا) ... وسرعان ما سعى بول ريكور إلى بناء نظرية موضوعية للتأويل، هادفاً إلى تدارك الإفراط في النزعة الذاتية التي ألصق غادامير (1900 – 2002 H. G. Gadamer) بها الهرمينوطيقا، إذ أن ريكور باشتغاله في مجالات الأنثروبولوجيا واللاهوت والفكر القديم قد جعل من التأويل فناً لفك الرموز، يتعامل مع المعنى عبر ما يرمز إليه، هذه الرمزية هي ما يجعل التاريخ واللغة ملتزمان كفعل⁽²²⁾. إن الرمز في فلسفة ريكور يعبر من بين ما يعبر على لا مباشرة العالم والواقع، فنحن إذ ننظر إلى الوجود، فإن عتامة الرمزية تجعلنا لا نفهم مكنوناته الأمر الذي يجعل من «الرمزية الوساطة الكونية للفكر وبيننا وبين الواقع، إنها تعبر قبل كل شيء عن لا مباشرة فهمنا للواقع»⁽²³⁾. و الحال ذاته مع النص؛ إن عالم النص مليء بالرموز، ومن ثمّ فهو لا يظهر حقيقته من أول وهلة، وإنما يخفيها ويحجبها. من هنا ينبغي أن يتوجه التأويل إلى النص، فالتأويل هو تأويل النصوص: «إن التأويل هو فن تأويل النصوص في سياق مخالف لسياق مؤلفها وجمهورها الأولى، يهدف إلى اكتشاف أبعاد جديدة للواقع»⁽²⁴⁾، فالتأويل فعل يقوم على أساس عملية القراءة بوصفها كتابة مغايرة للنص انطلاقاً منه وبه يقول ريكور: «لنسم نصاً كل خطاب تثبته الكتابة، تبعاً لهذا التعريف يكون التثبيت بالكتابة مؤسساً للنص نفسه... فأن تقرأ يعني أن تنتج نصاً جديداً»⁽²⁵⁾، وهكذا يتحقق التأويل من خلال عملية القراءة بوصفها صقلاً لكل إمكانات النص اللغوية، لذلك فإن التأويلية الريكورية بوصفها تأويلية منهجية، بتطرقها لمواضيع كالشر والأسطورة قد صوبت اهتمامها إلى اللغة كونها تحتل مكانة مركزية.

لقد ربط ريكور التأويل بالرمز من حيث هو محاولة لفكه أو لتحليله أو للحفر والتفتيب حوله قصد تدميره، على هذا الأساس باتت مهمة التأويلية الريكورية تأويل الرمز بالدرجة الأولى، «التأويلية المنهجية في هذه المرحلة تتميز بانفتاحها على العالم وعلى الآخر، لأن الرمز يطرح فكرة المرجع، لأنه أثبت أن الخطابات في حد ذاتها

أفعال»⁽²⁶⁾، الأمر الذي جعلنا نصرح بأن النظرة الريكورية للرمز هي نظرة مزدوجة لا أحادية، فهو إذ ينظر إليه بإيجاب لأنه يتضمن الحقيقة وراءه، إذ هو في هذه الحالة يحجبها وما إن نفككه يتضح لنا عالم النص الحقيقي، فالنص هنا من حيث هو مجموعة من الرموز يخفي عالمه وراء ظاهره، وبالتالي «يتعامل ريگور مع الرمز باعتباره نافذة نطل منها على عالم من المعنى، والرمز في هذه الحالة وسيط شفاف ينم عما وراءه»⁽²⁷⁾. أما النظرة السلبية للرمز فهي النظر إليه باعتباره شيء يوهما بوجود معنى حقيقي يقدمه، وما ينفك ذلك المعنى إلا ونجده معنى زائف لا يمثل الحقيقة في جوهرها، فمن سلبيات النص أنه يحجب الحقيقة بكل ما له من إمكانات للإخفاء. إن كشف معنى الرموز هو مبتغى التأويل الريكوري. يركز ريگور عملية التأويل على المعنى لا على البنية كما هو الحال عند البنيوية، إذ أنه يصوب الهرمينوطيقا حول جدلية الذات والموضوع، أي بين الابستيمولوجيا والانطولوجيا، محاولاً إنهاء هذا الجدل القائم، «فنظرية ريگور التأويلية لها رؤية مغايرة، تنطلق من جوهر الإشكال الذي صحب الهرمينوطيقا في مسارات تحولها ويتعلق الأمر بالصراع الدائم بين النزعة الذاتية والنزعة الموضوعية، أو بين الابستيمولوجيا والانطولوجيا»⁽²⁸⁾، لتأخذ عملية الفهم نفسها مسعى جدلياً فلسفياً بدل أن تكون مجرد استخلاص بسيط للمعنى. أسس ريگور لنظرة تختلف تماماً عن نظرات فلاسفة التأويل السابقين عليه، وإن كان ينطلق من غادامير، فلكي يتجاوزه فيما بعد. وهو في محاولته تخليص الهرمينوطيقا من قبضة الفلسفات الرومانسية التي تسيدت مع شلايرماخر (F.D. E. Schleiermacher 1832 – 1748) ودلتاي (1833 – 1911) و W. Dilthey، ومن دوغمانية النزعة البنيوية التي أهملت المعنى من وراء تركيزها على البنية، وصولاً بالهرمينوطيقا إلى النص وارتباطها به، مشكلاً بذلك النص عالماً أمام عالم المؤول الذي يبتعد عليه بمسافة، «إذ هي هرمينوطيقا جديدة تتوجه إلى مشكلة الزمان والسرد، وتكون فيها العلاقة التي تربط القارئ بالنص، هي العلاقة التي تربط عالم القارئ بعالم النص»⁽²⁹⁾. إنها علاقة مليئة بالارتياح، فأنا حينما أقرأ النص في التصور الريكوري، فإنني أطبق الارتياح على نفسي، مثلاً يشكل لي ظاهر النص

طبقة ارتيابية، على هذا الأساس «أدت هرمينوطيقا الارتياب بريكور إلى أن يحرص على الإبقاء على التوتر بين السيادة المطلقة للقارئ والسيادة المطلقة للنص في عملية استخلاص المعنى»⁽³⁰⁾. وبالتالي تكون علاقة المفسر بالنص في التأويلية المنهجية الريكورية هي علاقة نفي وإغفال، إذ يحاول من خلالها المفسر النفاذ إلى مستويات المعنى في النص بوسائل التحليل اللغوي وآليات القراءة وأدوات الخطاب، «وينتهي ريكور إلى ربط النص بالكاتب، ويؤكد في نفس الوقت استقلاله من حيث المعنى، وتصبح مهمة المفسر هي النفاذ إلى عالم النص وحل مستويات المعنى الكامنة فيه، الظاهر والباطن، الحرفي والمجازي، المباشر وغير المباشر»⁽³¹⁾، ولا يتم هذا إلا من خلال المسافة الزمنية *La DistanceTemporelle* التي تفصل عالم النص عن عالم المفسر. «فمهمة الهرمينوطيقا حسب ريكور هي البحث داخل النص ذاته من جهة، عن الدينامية الداخلية المندسة خلف هيكل الأثر الأدبي والبحث من جهة ثانية، عن قدرة هذا الأثر على أن يلقي بنفسه خارج ذاته ويولد عالماً يكون بحق هو "شيء" النص»⁽³²⁾، إذ أن همَّ الهرمينوطيقا الأول عند ريكور ليس تتبع أو اقتفاء أثر المعنى فقط، وإنما بسط عالم أمامه، يجعله يتحرر من كهنوت الرمز. قد تقدم بول ريكور بالهرمينوطيقا خطوات إضافية إلى الأمام يجعلها تفتح مرة أخرى على مواضيع وحقول معرفية كثيرة، تجعل من الهرمينوطيقا أكثر من منهج للقراءة، بل بوصفها قراءة تفتح على العالم.

احتل مركزية الاهتمام من قبل المدارس الفلسفية والنقدية المعاصرة، وقد اختلفت آليات تحليله من مدرسة إلى أخرى. لقد نظرت المدرسة البنيوية إلى الخطاب كبنية واحدة واهتمت بمختلف العلاقات المتبادلة بين العناصر الأساسية المكونة لبنيته، وبالتالي يقتضي كل تحليل للخطاب دراسة وتحليل مختلف هذه العناصر المكونة له. بينما يتجه التحليل الأركيولوجي إلى الحفر في الخطابات وتحليل مضمونها ونقدها، بهدف الكشف عن الأثر التاريخي والفلسفي واللغوي وحتى النفسي الذي أنتج هذا الخطاب. أما التفكيكية فقد بينت أنه من الاستحالة إثبات معني متماسك للنص رغم ما يظهره النص من تماسك ظاهري، وهي بذلك تكشف عن التناقضات الداخلية

للنص. في حين تحاول الهيرومينوطيقا مقارنة المعنى من خلال النفاذ إلى عالم النص وحل مستويات المعنى الكامن فيه.

الهوامش:

- (1)- جميل صليبا، المعجم الفلسفي: الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1978، ص204.
- (2)- انظر إلى: إين منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر، 1994، مادة: خطب
- (3)- انظر إلى: التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون: الجزء الثاني، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1972، ص175.
- (4)Emile Benveniste, *Problème de linguistique générale*, éditions Galimard, 1966, p16.
- (5)- أحمد زايد، صور من الخطاب الديني المعاصر، دار العين للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007، ص21 - 22.
- (6)- أنظر إلى: Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Bejaia, 2002, p 22.
- (7)- محمد حولة، تحليل الخطاب من المدرسة البنوية إلى المنهج التداولي، مجلة والتاريخ، العدد 09، جامعة معسكر، 2014، ص66. المجتمع في الدراسات
- (8)- محمد الحناش، البنوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1980، ص141.
- (9)- أنظر إلى: صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر والمعلومات، الطبعة الأولى، القاهرة، 2002، ص94.
- (10)- المرجع نفسه، ص97.
- (11)- الزواوي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، الكويت، 2000، ص29.
- (12)- المرجع نفسه، ص94.
- (13)- السيد ولد أباه، التاريخ والحقيقة عند فوكو، دار المنتخب العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 1994، ص104.
- (14)- انظر إلى: ميشال فوكو، تاريخ الجنون، ص206.
- (15)- السيد ولد أباه، المرجع نفسه، ص97.
- (16)- المرجع نفسه، ص110 - 111.
- (17)- أحمد حمدي حسن، جاك دريدا والنظرية التفكيكية، أوراق فلسفية، عدد13، القاهرة، 2005، ص366.

- ((18)) - نقلا عن: فاطيمة زهرة سماعيل، القراءة التفكيكية، مجلة عود الند، العدد 79، 2013، نسخة إلكترونية، على الرابط: <http://www.oudnad.net/spip.php?article644>
- (19) - يوسف وغيلسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص 340، نقلا عن: عبد الكريم شرفي، خطيئة الغدامي من يكفر عنها: أو المسافة البعيدة بين "تشرحية" الغدامي و"تفكيكية" دريدا، مجلة الخطاب، العدد 07، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، 2010، 119.
- (20) - عبد الكريم شرفي، المرجع نفسه، ص 121.
- (21) - أنظر إلى: محمد شوقي الزين، تأويلات وتفكيكات: فصول في الفكر الغربي المعاصر، المركز الثقافي العربي، بيروت - الدار البيضاء، 2002، ص 29 وما بعدها.
- (22) - عمارة ناصر، اللغة والتأويل: مقاربات في الهرمينوطيقا الغربية والتأويل العربي الإسلامي، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2007م، ص 76.
- (23) - المرجع نفسه، ص 77.
- (24) - نقلا عن: الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة: نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 1، بيروت، 2005، ص 126.
- (25) - المرجع نفسه، ص 126 - 127.
- (26) - المرجع نفسه، ص 125.
- (27) - نصر حامد أبوزيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، المغرب - لبنان، ط 7، 2005، ص 44.
- (28) - عبدالغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة: نحو مشروع عقل تأويلي، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، بيروت، 2008، ص 361.
- (29) - ميلود بلعالية دومة، فلسفة التاريخ ورهان السرد: فلسفة التأويل "المخاض والتأسيس والتحويلات"، مؤلف جماعي، ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران الجزائر، دار الروافد الثقافية ناشرون، بيروت، ط 1، 2003، ص 187.
- (30) - عادل مصطفى، فهم الفهم، عادل مصطفى، فهم الفهم "مدخل إلى الهرمينوطيقا"، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، 2003، ص 342.
- (31) - نصر حامد أبوزيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، مرجع سابق، ص 46، ص 47.
- (32) - عبد الغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة: نحو مشروع عقل تأويلي، مرجع سابق، ص 359.

آليات دراسة المعنى بين الدرس العربي القديم،

والتنظير الغربي الحديث

- نماذج -

د، عبد القادر قسباوي جامعة المسيلة

ملخص :

عمد علماء اللغة الغرب للوقوف على عديد القضايا اللسانية والبلاغية والدلالية... التي عُدت من صلب الدرس العربي القديم من حيث الموضوعات والتناول، وكان للغرب جانب التنظير ووضع المناهج والنظريات والأسس التي تتبني عليها الدراسات اللغوية .

اشتملت مؤلفات علماء العرب القدامى على عديد البصمات التي وقف عندها علماء الغرب في إشارة لجذور ومنابت الدراسات الحديثة في تراثنا، ولما للمعنى من أهمية في إقامة الاتصال فعليه مدار رحي الكلام، فقد تعددت واختلفت الآليات والمناهج التي نظر ورأى بها الغرب المعنى مشكّلين بذلك نظريات تناولته تفصيلا، فمنهم من عمد للسلوك واعتبره رافدا مهما للمعنى وهو ما نلفيه لدى "بلومفيلد"، وغير بعيد عن هذا ذهب "جون لوك" مقرا بفاعلية التصور والأفكار في إقامة الاتصال.....إن الممعن النظر في مؤلفات العرب القدامى ليقف على بصمات رائدة جديرة بالبحث، وهو معتمدا التطبيقي وأنموذجنا في ذلك: الدلالة الوضعية والصناعية ... وكذا مناسبة الألفاظ لمعانيها في جانبها الصوتي والدلالي لدى ابن جني في مؤلفه "الخصائص" والمنازل الخمس لدى الجاحظ من خلال "البيان والتبيين"، منوهين بالنظرة المختلفة أحيانا لكل طرف على حدة مثل العلاقة الاعتبائية للعلامة اللسانية لدى دي سوسير..... ، محاولين الإجابة على الإشكال التالي: ما هي الآليات التي اتخذها علماء العرب والغرب إزاء المعنى؟ وهل سار العرب في دراساتهم على ذات السنن الذي امتطاه الغرب؟ أم راعوا في ذلك مرجعيتهم الثقافية والدينية؟ .

اتصف علماؤنا القدامى بالموسوعية فنلفي للعالم الواحد باع في اختصاصات عدة من منطق وفلسفة وفلك وطب، وسنعمد في هذه الورقة البحثية لنتوضع ولو باختصار حول بعض الشخصيات التي طرقت المعنى بحسب المجالات بداية من علماء أصول الفقه إلى الفلاسفة، وعلماء اللغة والبيان. المعنى لدى الأصوليين: انصبت اهتماماتهم على القرآن الكريم فعكفوا عليه وعملوا على استنتاج شواهد ودلالاته وكانت

نظرتهم للدلالات تختلف ومن أمثلة هذا الصنيع ما نلفيه لدى: إذن فمجال أصول الفقه وهو استنباط الأحكام وتقعيد القواعد الذي يذهب عليها الفقيه فهو فقه مقاصدي يذهب لأعمال الفكر والذهن لإيجاد القواعد، فكانت بداياته ومعالمه الأولى منذ ومن الصحابة - رضوان الله عليهم - وهو ما قال به علي بن أبي طالب لدى حديثه عن المطلق والمقيد والعام والخاص والناسخ والمنسوخ إلا أن الحدود لم تكن بالظاهرة البينة فيه. شهدت بداياته لدى الشافعي الذي رسم الحدود والمعارف في مؤلفه الموسوم بالرسالة، وسنعمد بشيء من الاختصار للوقوف على الألفاظ ودلالاتها بحسب ما يخدم عنوان الورقة. لا ينفك المعنى من دلالاته التركيبية التي وقف عندها الأصوليون وصنّفوها لدلالة المنطوق والمفهوم.

- دلالة المنطوق: والمراد من ذلك المعنى المستفاد من حرفية اللفظ، على أن أفهام الناس ومداركهم تتفاوت في وقوفهم على ما يسمع أو ما يقرأ إذّاك ما وقف عنده ابن قيم الجوزية بقوله: «والمقصود تفاوت الناس في مراتب الفهم في النصوص وأن منهم من يفهم من الآية حكماً أو حكمين ومنهم من يفهم منها عشرة أحكام أو أكثر من ذلك ومنهم من يقتصر في الفهم على مجرد اللفظ»¹ يفهم من سياق الكلام أن المنطوق في فهم معناه تفاوت فإذا دلّت الوحدة الكلامية بحرفيتها على المراد المقصود بصراحة كان: المنطوق الصريح، وإن احتيج في ذلك لإعمال الفكر أو الاستنباط فهو منطوق غير صريح، مما يعني تفاوت المعنى، والعمل على فهمه من خلال إعمال الذهن وربط القرائن المرجحة لذلك.

- المنطوق الصريح: وفيه يتجلى مفهومي المطابقة والتضمن، وهو ما نستجليه من قوله تعالى: ﴿فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَتًى وَثَلَاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ﴾² حرفية الألفاظ دلّت على:

- إباحة الزواج بأكثر من واحدة شرط إقامة العدل.
- ألا يتجاوز العدد أربع نسوة مع النهي عن إيقاع الظلم.
- وجوب الاقتصار على واحدة إذا خيف العدل مع التعدد. فتلك معان ودلالات أفرزتها حرفية النص فيكون الاستدلال على المعنى المقصود لا يختلف فيه اثنان عند سماعه.

- **المنطوق غير الصريح:** وهو المراد الضمني في مفهوم الكلام، نتيجة التعالق بين الألفاظ ومعاني النحو ، التي تذهب إلى أن الفهم يكون بطريق إعمال الأنظمة المختلفة للغة "الجانب الصوتي والمعجمي والصرفي والتركيبى " فيتجذر المعنى في المنطوق غير الصريح إلى :

- **دلالة الاقتضاء :** عرفها الأمدي بقوله: « دلالة الاقتضاء وهي ما كان المدلول فيه مضمرا إما لضرورة صدق المتكلم وإما لصحة وقوع الملفوظ به »³ فالمدلول أو الصورة الذهنية تكون خفية فيه فيحتاج الكلام المراد تقديرا للفهم متجاوزا البنية السطحية إلى العميقة ويتداخل في ذلك كيفية النطق من إبراز الاستفهام والنبر والتنغيم في محلّه، ففي قوله تعالى: ﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا﴾⁴ . البنية السطحية متألفة من الفعل اسأل والمفعول به "القرية" والمعنى يستفاد من البنية العميقة التي تقتضي التقدير لتحقيق استقامة الكلام لدى المتلقي "أهل القرية " . أحيانا يكون التقدير لازما لصحة الكلام ﴿فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ﴾⁵ يدرك عقلا أن النادي هيكلا لا ينادى فلا بد من تحريك الفهم وتفعيل غير المصرح به لإقامة المعنى " فليدع أهل ناديه " .

- **دلالة الإيحاء :** عرّفها الغزالي بقوله : « فهم التعليل من إضافة الحكم إلى الوصف المناسب كقوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾⁶ »⁷ فمن خلال الوصف يمكن تعليل الحكم فالمفهوم من مضمون الوحدة الكلامية أن السرقة علة بالقطع، وهي علة غير المصرح به.

- **دلالة الإشارة:** وبابها بديع وشاسع، فالمعنى الذي يوحيه لازم المعنى المتبادر من دلالة الصيغة التركيبية للوحدة الكلامية لا يمكن إدراكه إلا بالتأمل والنظر وإعمال الذهن، ولذا فهو يختلف من شخص لآخر بحسب ظهور القرائن المرجحة له، وقد وقف عندها الغزالي في المستصفى بقوله : «... فكما أن المتكلم قد يفهم بإشارته وحركته في أثناء كلامه ما لا يدل عليه نفس اللفظ فيسمى إشارة فكذلك قد يتبع اللفظ ما لم يقصد به ويبني عليه »⁸ أي لم يصرح به لفظا وإن لازمه معنى بشرط احتمال الوحدة الكلامية لذلك ومثاله قوله تعالى: ﴿فَاغْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾⁹ فالمعنى الصريح في النص

ضرورة مشاورة ولي أمر المسلمين فيما يطراً عليهم من أمور دينهم ودنياهم وهذا المعنى يحيلنا لدلالة أخرى تفهم من المعنى الأول وهو إيجاد جماعة من أهل الرأي يرجع لهم حال الاستشارة وهو المعنى اللازم ، فالتلازم بين المعنيين شرط أساسي في هاتئ الوحدة حتى لا يحتمل المفهوم دلالات خارجية، إذاك ما يدعونا لفتح باب التأويل على مصرعيه، لمن ذهبوا لتأويل بعض النصوص وتحميلها ما لا يتماشى والوحدة الكلامية العامة للنص، وما يستشهد به للتلازم بين اللفظين ما ورد نصه: ﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾¹⁰ فالمعنى المتبادر للذهن والمصرح به أن نفقة الأبناء من مأكل وملبس على الآباء واجبة، وهو المتبادر للذهن، أما المعنى المشار إليه انتساب الولد للوالد، ودليلنا في ذلك لام الاختصاص "المولود له" فالتلازم بين اللفظين يدل على اختصاص الأب بكل ما يتصل بولده¹¹.

- **دلالة المفهوم:** يمكن فهمه بالمسكوت عنه الذي يفهم من الكلام، وينقسم ليتضمن:

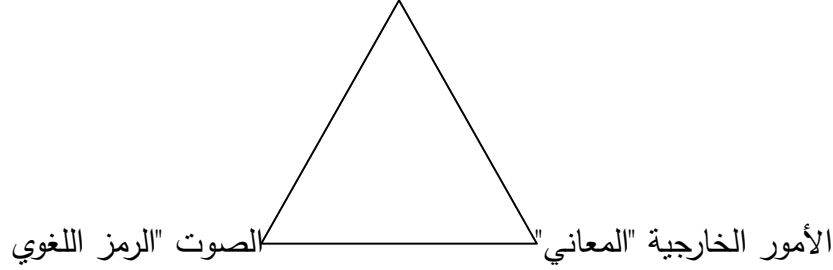
- **مفهوم الموافقة:** وهي باختصار شديد ما كان فيهما معنى اللفظ في محل السكوت عنه موافقا للمعنى في محل النطق به أي: « فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده ... كفهم تحريم مال اليتيم وإحراقه وإهلاكه»¹² وهو المفهوم من آية اليتيم ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا ﴾¹³ وبذلك تكون دلالة المفهوم أعم من المنطوق به مثل التأفف على الوالدين فالضرب أعم وأكثر وزرا.

- **مفهوم المخالفة:** يراه الشيرازي بتعليق: « الحكم على أحد وضعي الشيء فيدل على أن ما عدا ذلك بخلافه »¹⁴ فالتناقض يكون حاصلا على مستوى مبنى الجملة، ومن ضمن ما ورد في ذلك من نصوص قرآنية ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا ﴾¹⁵ فمفهوم المخالفة يعني أن لم يكن فاسقا فلا داعي للتحري.

- وقد وقف الفلاسفة عند المعنى وطرقوه من أوجه عدة، وجاء مؤلف منقور عبد الجليل علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث¹⁶ ينضح بذلك فاصطبغ ابن سينا عمله بنظرة فلسفية علمية، خاصة لدى تعريفه للفظ المفرد؛ فهو ما كانت دلالاته واحدة غير متجزئة،

وركز على الدلالة أي إفادة المعنى مما يعني أن "عبد شمس" مثلاً لفظ مفرد لكون فقدان الدلالة على المراد إذا جزأً.
وقف عند مثلث الإفادة فهو:

ما في النفس "المحتوى الذهني"



-آلية التأويل لدى ابن رشد: اعتمد ابن رشد على آلية التأويل في المعنى وقضى بخطورته تجاه النصوص الدينية وانمازت نظريته بالدقة والتمعن إزاء التأويل، وأوضح ذلك في مؤلفيه: "كشف الأدلة عن عقائد الملة" "فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشرعية من الاتصال" ولعلنا بإيجاز شديد نتكشف رؤيته التأويلية إزاء النصوص الدينية .
تعريفه: التأويل لغة: الرجوع و التدبر والتقدير، والجمع والضم¹⁷

- اصطلاحاً: تضمن مفهوم التأويل لدى ابن رشد العديد من السمات فهو « هو إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى المجازية من غير أن يخل ذلك بلسان العرب في التجوز من تسمية الشيء بشبيهه أو مقارنه أو لاحقه أو مقارنه أو غير ذلك من الأشياء التي عددت في تعريف الكلام المجازي»¹⁸ وقف ابن رشد على العملية التأويلية مطوّلاً وغاص في جنباتها محللاً، وقد اشتملت لديه على جملة من الشروط تعلّق بعضها بذات التأويل والبعض الآخر بالمؤول وإلى العملية التأويلية ككل قبع البعض الآخر. فعالج الألفاظ التي يشوبها التأويل من وجهة فلسفية وركّز على الجمهور أو عامة الناس، ورأى أن بعض النصوص وجب أن لا تؤول لهم لبعد لغور معناها وبعدها عن أفهامهم وللتأويل مستويات:

- **المستوى الخطابي:** مبنى هذا المستوى على الآراء المشهورة المتداولة بين السواد الأعظم يقول «وأما الجمهور الذين لا يقدرّون على أكثر من الأقاويل الخطابية ففرضهم إمرارها على ظاهرها ولا يجوز أن يعلموا التأويل أصلاً»¹⁹ فإن سأل الجمهور عن بعض الآيات الغائرة الدلالة مثل الروح مثلاً فتتلى لهم الآية القرآنية: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾²⁰ مع إقرارهم بوجوب التسليم.

- **المستوى الجدلي:** أهل الجدل طائفة وسطى بين العامة والخاصة فلم تبلغ آراءها آراء الفلاسفة أعلام المنهج البرهاني ولم تنزل إلى أقاويل العامة فراودتها الشكوك واقفة بين ذين المستويين. الجدليون من منظور رشدي أقل مرتبة من الفلاسفة ذهبوا في معالجتهم لنصوص الدين إلى أمور عسيرة تستعصي عن الفهم وطرق معقدة تبعد عن اليقين فوصلوا إلى نتائج عقيمة يصعب قبولها من قبل الجمهور، ينضاف إلى هذا اتكاؤهم على أدلة ونصوص ظنية الدلالة.

- **المستوى البرهاني:** جنح ابن رشد إلى المستوى البرهاني ودلّ عليه، وعليه معتمد المؤول في إجراءاته وخطواته المنهجية فما من منطق به في الشرع مخالفا بظاهره إلى ما أدى إليه النظر البرهاني إلا ويقضي بطريقة أو بأخرى وفي نصوص متعددة إلى ما أقره البرهان ذلك ان معتمد هذا الأخير هو إعمال العقل والتدبر في ذوات الأشياء فلا يتأتى نص مخالف لذلك. وحسبنا أننا جنحنا للاختصار ما تعلق برؤيته التأويلية تجاه النصوص القرآنية، والغرض من ذلك إحكام الآي القرآني، وعصمة العامة من الناس وتثبيتهم على دينهم. وأما البلاغيون وعلماء اللغة فابتداء من الخليل بن أحمد الفراهيدي مروراً بـسيبويه، وقفاً عند ابن جني وصولاً للجاحظ فلكل رؤيته تجاه المعنى، وسنفصل في ذلك حال المقارنة بين علماء العرب والغرب.

- **المعنى في الدرس اللساني الحديث:** تجلّت باكورة الدراسات اللسانية الحديثة في النصف الثاني من القرن 18 ممثلة في الثورة العلمية التي أحدثتها اكتشاف السنسكريتية سنة 1786 من طرف "وليام جونز" الذي كان قاضياً في كالكتا، وقدّم ورقته البحثية حينها أمام الجمعية الآسيوية في البنغال منوهاً بأهمية اللغة السنسكريتية في الدراسات

اللغوية الأوروبية؛ فهي أغنى من اللاتينية، وأكمل من الإغريقية، ليوضح هذا الطرح في العقد الأول من القرن التاسع عشر سنة 1808 م "شليجل" في مؤلفه "حول لغة الهندو وحكمتهم"، وخلال هاته الفترة عني "بارتلمي" بقواعد السنسكريتية وقدمها وتجانسها مع الفارسية والجرمانية، ناهيك عن احتضان المدرسة الفرنسية "باريس" لمثل هاته الأعمال، فعدت اللغة السنسكريتية أساسا للمقارنة ضمن اللغات الهندية والأوروبية²¹. فألفى دي سوسير رائد نهضة اللسانيات الحديثة أرضية نشر من خلالها العديد من أفكاره التي باتت متكا ومنهلا هاما لعدد الدراسات الحديثة من سيميائيات، وتحليلية وتكيفية...، انطلاقا من اعتباره العلامة اللسانية مستودعا من السمات تتضمن علامات لغوية وغير لغوية، تؤول لإقامة الاتصال بطريق الربط بين الصورة الصوتية للشيء وتصورها في الذهن، فأريد بالأول الدال وأريد بالثاني المدلول، ولا يقصد بالصورة الصوتية الجانب الفيزيائي للصوت، بل بصمته النفسية أو الانطباع الذي يشكله في حواسنا متمثلا في المدلول²²، ذهب دي سوسير إلى القول بالعلاقة الاعتبارية بين الدال والمدلول.

ومن ضمن ما يستوقفنا من آليات لدراسة المعنى هي الثنائيات خاصة ما تعلق منها ب²³: الثبات والتغير: فاللغة ثابتة ومتغيرة في آن واحد؛ إذ أن تغيرها هو الذي يكسبها المرونة من حيث اعترافها من المجتمعات التي تعيش في كنفها، على أن هذا التغير لا يكون سريعا فهو يدب في جسم اللغة بصورة بطيئة بحيث لا يمكننا أن نحسه، وهو الذي يضمن التواصل ويكسب الألفاظ معان جديدة تسير أحداث الزمان وتطوره، وأما الثبات فيتجلى في حفاظها على جذرها الأصلي فكل لفظة شابها تغير في دلالتها سواء ارتقاء، أم انحطاط، إلا وتحافظ على قرينة خفية تبين مرجعيتها وجذرها الأول، وهنا نقف عند أهمية بعض الألفاظ المعمرة التي تبقى ردها من الزمن لاعتبارات صوتية أحيانا من حيث بعد المخرج وقبولها في المجتمع مما يعني بعدها عن الغريب المستشنع. طرح قضية الثبات والتغير للعلامة اللغوية يحيلنا لقيمة الألفاظ التي تتبدى تبعا لمعانيها التي تؤديها داخل المنظومة الكلامية، وهذه القيمة قد تختلف من لغة لأخرى، فقد تكون لبعض الألفاظ معان وقيم، وتفقدنا نتيجة تغير اللغات، ومثالنا في ذلك دلالة الألفاظ "العينان، الأذنان، اليدان"

تفيد المثني في اللغة العربية والسكسكيتية، في حين أن اللغة الفرنسية تعدهم جمعا، على أن الجمع في العربية ما كان من ثلاثة فما أكثر، فالقطعة في لعبة الشطرنج لا تتبين قيمتها إلا من خلال الدور الذي تؤديه بتغير مكانها في اللعبة. وقضت العديد من النظريات الغربية بالمعنى وأهميته في إيصال الدلالة، ولكل نظرية آلياتها العملية الإجرائية صوب النصوص، وحسبنا سنقف عند أبرزها اختصاراً²⁴ :

أوجدن وريتشارد وجديدهما في النظرية الإشارية: فبعد قُطبي المعنى المتمثل في الدال والمدلول لدى دي سوسير، ذهب أوجدن وريتشارد إلى شخصته في قطب ثالث وهو وجود الشيء في العالم الخارجي. ركّز "جون لوك" في النظرية التصورية : على آلية دراسة المعنى وهي التصور والأفكار الموجودة في الأذهان، فهي معيار إيصال المعنى ومن ثم التواصل، واعتبرت اللغة وسيلة لتوصيل الأفكار والتصورات الموجودة في عقول المتكلمين.

عَوّل الإنجليزي "فيرث" على آلية السياق واعتبرها المرتكز للوصول للمعنى، وتوصل لوجود أربع سياقات:

- اللغوي: والمراد من ذلك أن تغير المعنى يكون تبعاً للتركيب اللغوية، ودعاه هاليدي بالرصف، فلفظة "يد" يتغير مدلولها بتغير سياقاتها الواردة فيها:

- له علي يد .
- يده طويلة.
- اليد العليا ونقيضها السفلى.....

- العاطفي: ينصرف لمدى قوة وضعف الانفعال، فهو الذي يشحن اللفظة ويجعلها زنبقية متقلته في السياق، كاشفاً عن ضعف واعتدال الانفعال فلفظة "Love" في الإنجليزية، غير "Like" في الفرنسية، رغم اشتراكهما في جذر واحد وهو الحب، إذ أن اللفظة في الإنجليزية اختصت بين بني الإنسان وبين الإنسان و الأشياء في الفرنسية، والأمر ذاته في قولنا "استحرّ القتل"، فأيحاءاتها تدل على كثرة القتل.....

- **الموقف أو الحال:** والمراد به المعطى الخارجي الذي يحيط بالكلام من ملابسات وظروف خارجية فلفظة الحمد لله، لما يقولها الضيف تدل على انتهائه من الأكل، واللفظة ذاتها يرددها المضيف: الحمد لله الحمد لله؟ تحمل استتكارا لمضيفه كيف أنهى بهاته السرعة، وهنا يتداخل التنعيم والنبر في الفهم.

الثقافي: وهو ما يحيط بالمفردة من قيم ثقافية واجتماعية لا يتضمنها المعنى المعجمي ومثال ذلك: ألفاظ عقيلته، زوجته، حرمة، امرأته، "مرتو" فتختلف معانيها تبعا للمنطلقات الثقافية والاجتماعية إذ الأولى راقية والثانية أدبية والثالثة تحمل وزن الاحترام والتقدير، والأخيرة عامية سوقية.... وإلى تقسيم الألفاظ لحقول دلالية ذهب الألمان وعلى رأسهم "جوست ترير" ووضع مجموعة من المعايير لتحديد المعنى بدقة ف :

- لا وحدة معجمية عضو في أكثر من حقل.

- لا وحدة معجمية منتمية إلى حقل ما.

- يستحيل دراسة الكلمات مستقلة عن تركيبها النحوي الذي ترد فيه على أن تصنيف الألفاظ لحقول دلالية وجب أن لا يتوقف عند هذا، فالعلاقات الدلالية داخل كل حقل من "ترادف، اشتغال، تضمن، التزام... هي التي تمكّننا من الوقوف الدقيق عند دقائق المعاني التي تنزع إلى الذهاب للقول بعدم وجود الترادف في اللغة، انطلاقا من الصفات الجامعة والمادة للألفاظ التي تبدي ترادفا، فقد يقال أن التصفيح والتصفيح بمراد واحد، لكن الحاء الأخف صفة دلت على الصوت الخفيف نتيجة ضرب كف اليد بالأخرى، والقاف الأدنى سمعا دلت على الضرب المسموع للكفين، فالصفات الجامعة بينهما وهي ضرب الكف بالأخرى، والصفة المانعة وهي القوة في التصفيق والخفة في التصفيح، والأمر ذاته بين "الحممة والصهيل"؛ فالسمة الجامعة بينهما الصوت "للفرس"، والسمة المانعة وهي أن الحممة صوت مصحوب بغنة؛ لما يطلب علفه، في حين صوته العادي يسمى صهيلا.

عد المعنى قطب الرحى في عديد الدراسات الغربية والعربية على حد سواء، فمن هذا وذاك يمكننا الوقوف على نقاط الائتلاف بين العرب والغرب في بعض القضايا اللغوية تجاه المعنى وما يؤول إليه.

3- المعنى بين الدراسات العربية القديمة والغربية الحديثة:

-**الغموض الدلالي:** من ضمن المعالم التي وقف عندها علماء الأصول وعلماء اللغة المحدثين أن وظيفة اللغة التواصل، وإقامة الفهم، وهنا يقع الغموض في المعنى لما يتعلق به، نظرا لعدة معطيات منها اختلاف درجة فهم المتلقين، فهناك من يجنح للإيجاز والبعض يحتاج لإدانة النظر والإطناب في الفهم، فقد يحصل أن يكون الغموض على مستوى الصيغ التركيبية وهو ما رآه " فالح مقابلة" ومن ضمن ما نستدل به مما ذهب إليه²⁵: ما رآه ابن قيم الجوزية أن الغموض منشؤه المخاطب أحيانا: «أو يكون سبب التوهم كون المخاطب إنما يفهم من اللفظ غير حقيقته لغرض خاص به أو غفلة منه أو جهل أو غير ذلك من الأسباب»²⁶ وإلى هذا المعطى ركز ون ليونز بقوله: «إن معلوماتنا السياقية تختلف من حيث المحتوى أو الوضوح عن المعلومات السياقية لدى الشخص الذي يشترك معنا في الحديث، وعندما سنفشل في فهم ما يقوله مترددين بين خيارات من التفسيرات أو أننا نسيء فهم ما نطقه وذلك بتفسيره على نحو خاطئ»²⁷ وقد وقف علماء الأصول على جملة من الأسباب لغموض الدلالة منها²⁸:

- الاشتراك في الصيغة الإفرادية.
- الاشتراك في العلاقات اللغوية.
- الاشتراك في المفردة المعجمية.
- غرابة الصورة الخيالية وحسبنا سنقف عند ما يتماشى ورؤية المحدثين.
- 1- الاشتراك في الصيغة الصرفية: مثل المصادر: اسم المرة، والهيئة، واسم الفاعل ولكل مصد صيغته. من أمثلة ذلك: "قال محمد في المسجد: " فاللفظة غامضة دلاليا إذ توحى ب: محمد وقع منه قول في المسجد. و قضى محمد فترة القيلولة في المسجد، ومرجعية ذلك للصيغة السطحية الظاهرة.
- 2- الاشتراك في المفردة المعجمية: وقد وقف عند هذا سيبويه بقوله: «اعلم إن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد واتفاق اللفظين....»²⁹ فالمراد من ذلك:

- الكلام المتباين وهو الأكثر وعليه مدار الحديث " اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين " نحو ذهب وانطلق.
- الترادف: اختلاف اللفظين والمعنى واحد، نحو ذهب وانطلق.
- المشترك اللفظي: اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين وجد من الموحدة ووجدان الضالة.
- وهنا نلفي نقاط ائتلاف لما ذهب له علماء اللغة والأصول واللسانيين، ما تعلق بالترادف والمشارك اللفظي، على أننا نقف على الترادف من باب القائلين به باعتبار أنه لاقى شدا وجذبا في الساحة اللغوية قدامى ومحدثين عربا وغربا، وكذا المشارك اللفظي، فكيف يؤثر ذلك في غموض المعنى وغوره عن الأفهام، وقد ذهب الآمدي في الوقوف على أهمية الغموض الذي يوحيه اللفظان المترادفان وكيفية تبيان ذلك من جانب التركيز على اللفظ المتداول والمعروف « ربما خفي بعض الألفاظ المترادفة وظهر البعض فيجعل الأشهر بيانا للأخف وهو الحد اللفظي، وقد ظُنَّ بأسماء أنها مترادفة وهي متباينة ». ³⁰ أما المشارك اللفظي فمن أضربه القروء في قوله تعالى: ﴿ وَالْمُطَلَّاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَ قُرُوءٍ ﴾ ³¹ فالمعاني التي تحتلها مدة الانتظار ثلاثة حيضات، أن تكون مدة الانتظار ثلاث أطهار، كانت تلك رؤية العرب القدامى. أما اللغويون المحدثون: أشار ستيفن أولمان للغموض ووقف عنده في مؤلفه دور الكلمة في اللغة بقوله: « أما الثمن الذي تقدمه الكلمات كلها في مقابل المزايا كلها فيتمثل في ذلك الخطر الجسيم خطر الغموض، على أن تعدد المعنى ليس بحال من الأحوال هو المصدر الوحيد، وإن كان بدون شك أساسا من أسس توليد الغموض ونحوه » ³²، وهو يقضي بأهمية المشارك اللفظي في توليد الدلالات إلا أنه عامل مهم في الغموض وإن اشتركت في ذلك عوامل أخرى.
- وإن كان الغموض ينشأ عن هذه المستويات المختلفة إلا أن للسياق فاعليته في إحكام هذا الغموض وتبيانها، وهنا يستدعي منا أعمال الذهن والتريث لدى النصوص وإيجاد القرينة المناسبة للفظ التي يدل عليها السياق بغية إزالة غموض الترادف أو المشارك اللفظي.
- **اللفظ والمعنى** " الدال والمدلول " : شددت العلاقة بين اللفظ ومعناه بال اللغويين قدامى ومحدثين، فذهب رجيل للقول بالعلاقة الطبيعية بين اللفظ ومعناه، وذهب رجيل آخر إلى

القول بالعلاقة الوضعية بين الدال والمدلول، وسنقف عند كل طرف على حدة. والخليل بن أحمد الفراهيدي: وهو ما يوضحه من خلال الدلالة الصوتية التي ذهب لها ابن جني المتجلية في صوت البازي الذي يوحي بالتقطيع بخلاف الجندب الذي يتميز باستطالة الصوت، ففضت المناسبة الطبيعية بين الصوت والطائر لالتصاق الاسم به من خلال صوته: « قال الخليل كأنهم توهّموا في صوت الجندب استطالة ومدا فقالوا صر وتوهّموا في صوت البازي تقطيعا فقالوا صر صر »³³ سيبويه: سلك ذات المسلك الذي رآه استاذّه، ودليله في ذلك الدلالة الصرفية، المتمثلة في المصادر التي أتت على وزن "الْفَعْلان" المتواليّة الأمثال في نطق الصائت "الفتحة" تفيد الاضطراب والحركة على نحو النَّقْران، الغَلَيان.....³⁴. وابن جني: بسط القول في هذا وانتصر للعلاقة الطبيعية بين اللفظ ومعناه في بابين من الخصائص عقدهما لذلك وهما "تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني وإمساس الألفاظ أشباه المعاني"، فإذا كان الخليل ذهب للمعنى الصرفي وسيبويه للدلالة الصرفية فإن ابن جني جمع بينهما في الدلالة التركيبية، ومن ضمن ما ذهب إليه بعد استعراض آراء الخليل وسيبويه لفظتي "الهزّ والأز" في قوله تعالى: ﴿أَنَا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَوْرَهُمْ أَرَأَى﴾³⁵، وقوله أيضا: ﴿وَهَزَى إِلَيْكَ بِجِدْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطُ عَلَيْكَ رُطْبًا جَنِيًّا﴾³⁶، فلماذا استعمل الشارع الحكيم الهز للشجر والأز للنفوس فكان الجواب استعمال أقوى اللفظة لقوة المعنى: الهاء: المخرج حلقي، الصفة: مهموس، رخو، والهمزة: المخرج حلقي، الصفة: مجهور، شديد، فاشتركتا في المخرج الواحد، إذاك التصاقب، وكان الاختلاف على مستوى الصفات، فالزاي في مخرجه أشبع الاعتماد في موضعه ومنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد ويجري النفس، وهو تعريف سيبويه للصوت الشديد، إضافة لصفة الجهر وهما صفتان قويتان إذا ما قورنتا بصفتي الهمس والرخاوة في الهاء، فالدلالة الصوتية أدت للدلالة التركيبية التي يراد منها مناسبة الألفاظ لمحالها بدقة متناهية إذ إن الأز للنفوس لمقارنته العقاب، أقوى من الهز للشجر لأنك: «تهز ما لا بال له لجذع وساق الشجر»³⁷. ومن أضرب هذا الصنيع العلز: خفة وطيش وقلق يعرض

للإنسان وقالوا العُلُوص: لوجع في الجوف يلتوي له الإنسان ويقلق منه، فذاك من "ع ل ز" وهذا من "ع ل ص" والزاي أخت الصاد³⁸

- **التحليل الصوتي:** الزاي أخت الصاد، فالتصاقب وهو التقارب بينهما متجليا على مستوى المخرج؛ فهما من مخرج واحد الأسلة أو مستدق اللسان، واشتركتا في صفة الصغير، أما الاختلاف بينهما الذي يقضي بالمعنى المختلف لكل لفظه وتأثيره الدلالي ف: الصاد: مهموس، رخو، والزاي: مجهور، شديد.

- **التحليل التركيبي "الصوت والدلالة":** من خلال المعطى الصوتي يمكننا الوقوف على سبب مجيء العلز لوجع البطن، والعلص للطيش، وإن اشتركتا في الوجع، إلا أن العلص ألم نفسي، والعلز ألم حسي، فناسبت الزاي القوية دلالتها في قوة الألم.

ومن اللغويين المعاصرين الذين رأوا بالعلاقة الطبيعية بين الدال والمدلول نلقى (هومبلد) « تختار اللغة في تسميتها للأشياء أصواتا قد تترك انطبعا في الأذن يشبه أثر الشيء في الذهن ». ³⁹ وإن كان يرى حسبرسن أن الألفاظ ليست جميعها لها علاقة طبيعية بمدلولاتها، مما يعني قوله بالعلاقة الطبيعية والاعتباطية في آن.....

- **العلاقة الاعتباطية بين اللفظ والمعنى "الدال والمدلول":** نحى هذا النحو بعض علماء الأصول ورأوا أن الدافع للوضع: - إرادة الواضع المختار. وحاجة الإنسان المتعددة والتفكير في اللفظ المعبر لحاجاته لتأدية الغرض المراد. ومن الأدلة إلى اتكأوا عليها ورأوا بالعفوية في الاختيار اختلاف لغات القبائل "اللهجات"، فلو كانت الألفاظ ذاتية لما اختلفت باختلاف النواحي أو القبائل، ولا اهتدى الإنسان بنفسه لمعرفة جميع اللغات، وإلى هذا المعطى ركن الرازي⁴⁰، ومن اللغويين الذين رأوا بالعلاقة الوضعية بين اللفظ ومعناه الجرجاني في مؤلفه "دلائل الإعجاز" وقد وقف عند ذلك حال حديثه عن نظم الحروف وكيفية تواليها في النطق يقول: « فلو أن واضع اللغة كان قد قال "ريض" مكان "ضرب" لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد ». ⁴¹ ومن علماء اللغة المحدثين الذين أقرروا بالعلاقة الاعتباطية بين قطبي العلامة اللسانية "دي سوسير"، وإن ذهب إلى التلازم التام بين اللفظ ومعناه فهما وجهان لعملة واحدة يحكمهما التواضع فقط ومن الأمثلة التي ضربها في هذا

السياق "أخت" في التصور الذهني "الفكرة" لا ترتبط بحسبه بأي علاقة داخلية مع تعاقب هذه الأصوات، وحجته في ذلك إمكانية تمثيل الفكرة ذاتها بتعاقب صوتي آخر «فالعلامة اعتباطية ليس لديها في الواقع أية صلة طبيعية بالمدلول»⁴². ما وقفنا عنده ليبين نضج الدرس العربي فمجلد المسائل التي طرحناها أبنا كيف كان للعرب سبق النظر فيها . يعد ستيفن أولمان أكثر تفصيلا في مناسبة الألفاظ ومعانيها وإن أقر بداية بالعلاقة الاعتباطية للعلامة اللسانية مستحضرا الجانب السلوكي لدى بلومفيلد مستقتحا بمجموعة من الأسئلة: لماذا وكيف كنت الأصوات "تفاحة" تعني هذا الشيء بالذات؟ ولا تعني شيئا آخر؟ ليجيب على كل هذا بقوله: « من الواضح أنه ليست هناك علاقة طبيعية بين الصيغة والمعنى في حالتنا هذه...»⁴³ ولم يقف عند هذا بل أرجع ذلك إلى المحور الذي تتجلى فيه الألفاظ ومعانيها وهي العلامات والرموز؛ فالعلامات التي نستعملها للاتصال والتواصل تسمى رموزا، إذن فالرموز الدالة على الأشياء تختلف فأحيانا تكون طبيعية وأحيانا عرفية تقليدية. - **الرموز الطبيعية**: توحى ببعض العلامة الذاتية بالشيء وما ترمز إليه، ومثال ذلك رمز الصليب ومرجعية ذلك للشكل الذي تركه صلب المسيح -عليه السلام- في المخيلة بإيحاءاته التاريخية، فهنا نلمس نوعا من العلاقة بين الدال والمدلول.

- **الرموز العرفية التقليدية**: مثل هز الكتفين دلالة على اللامبالاة، وهز الرأس على عدم الموافقة فهي تختلف من بيئة لأخرى بدليل اللون الأبيض الدال على السم لدى أغلب المجتمعات والحزن لدى الصينيين. من خلال وقفنا على المدرستين العربية والغربية والآليات المتبعة في دراسة المعنى يمكن أن نلخص إلى:

- انصب اهتمام علماء أصول الفقه حول النص القرآني، ففصلوا القول في آليات دراسة المعنى من حيث المنطوق الصريح، وغير الصريح...فالمعنى قد يتمظهر تواسلا باللفظ، وقد يكون إشارة وإيماء، وعلامة.

- جاءت نظرة الفلاسفة أكثر منطقية، واعتبر ابن رشد آلية التأويل دعامة أساسية لفهم النصوص، ولزئبقيتها، حدد ضوابط بصرامة تجاه تأويل النصوص القرآنية، مركزا على الجمهور العامة في الفهم.

- جاءت اهتمامات العرب بالمعنى مضمرة في بطون مؤلفاتهم وتحتاج للإبانة وإدانة النظر لتكشفها.
- عُد علماء الغرب، أكثر تنظيرا ومنهجية من حيث الوقوف على آليات دراسة المعنى بداية من وليام جونز مرورا بدي سوسير، وصولا لمقدي النظريات اللسانية ولكل آليته تجاه المعنى وإبانته.
- هناك نقاط ائتلاف بين علماء العرب والغرب، تجلت أبرزها في الغموض الدلالي، بين علماء أصول الفقه، وجونز، والقول بالعلاقة الطبيعية بين اللفظ ومعناه بين ابن جني...، أو العكس من ذلك العلاقة الاعتبارية بين العلامة اللسانية بين دي سوسير من جهة، والرازي، والجرجاني من جهة أخيرا.
- ما وقفنا عنده ليعد غيظ من فيض مما هو مضمّر في بطون كتب تراثيينا، وهو في حاجة لسبر غوره بحثا وتنقيبا، على أن هاته الدراسة يجب أن لا تبقى حبيس التراث وإنما وجوب اصطباغها بنزعة حديثة، بغية الكشف عن ثراء وجمالية النصوص التراثية .

الهوامش :

- 1- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية، تح طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل - بيروت، 1/354/1973.
- 2- سورة النساء، الآية 03.
- 3- الإحكام في أصول الأحكام، علي بن محمد الآمدي أبو الحسن ، تح سيد الجميلي، دار الكتاب العربي - بيروت ، ط01، 1404 هـ، 3/72.
- 4- سورة يوسف، الآية 82 .
- 5- سورة العلق ، الآية 18 .
- 6- سورة المائدة، الآية 38.
- 7- المستصفي من علم الأصول، محمد بن محمد أبو حامد الغزالي، تح محمد عبد السلام الشافعي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط01، 1413 هـ، ص 264.
- 8- المرجع نفسه، ص 263.
- 9- سورة آل عمران، الآية 159.

- 10- - سورة البقرة، الآية 233.
- 11- - ينظر الدلالة التركيبية عند الأصوليين في ضوء اللسانيات الحديثة، محمد علي فالح مقابلة، إشراف محمد حسن عواد، مخطوط رسالة الدكتوراة، الجامعة الأردنية، كانون الثاني، 2006، ص 77.
- 12- - المستقصى من علم الأصول، الغزالي، 264.
- 13- - سورة النساء، الآية 10.
- 14- - الشيرازي، شرح للمع، 428/1، نقلا عن الدلالة التركيبية عند الأصوليين في ضوء اللسانيات الحديثة، محمد علي فالح مقابلة، ص 79.
- 15- - سورة الحجرات، الآية 06.
- 16- - علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منقور عبد الجليل، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2002، ص 138.
- 17- - ينظر كتاب العين الخليل بن أحمد الفراهيدي، ترتيب ومراجعة داود سلوم وداود سلمان العنكي وإنعام داود سلوم، مكتبة لبنان ناشرون بيروت لبنان، ط 01، 2004م، ص 30، مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، دار القلم بيروت لبنان، ص 33. المصادر فصل المقال، ابن رشد، مدخل وتقديم محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط 03، 2002م، ص 97.
- 18- - المرجع نفسه، ص 117-118.
- 19- - سورة الإسراء، الآية 85.
- 20- - ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، ط 02، 1419هـ 1999م، ص 13، 14.
- 21- - ينظر اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط 02، 200، 127.
- 22- - ينظر المرجع نفسه، ص 128، 129، 130.
- 23- - ينظر علم الدلالة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط 05، 1998، ص 54. وعلم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منقور عبد الجليل، ص 83. وفصول في علم اللغة الحديث، محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ط 2009، ص 191.
- 24- - ينظر الدلالة التركيبية عند الأصوليين في ضوء اللسانيات الحديثة، محمد علي فالح مقابلة، ص 79.
- 25- - إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية، 234/3.

- 26 - اللغة والمعنى والسياق، جون ليونز، ص 223، 224، نقلا عن الدلالة التركيبية عند الأصوليين في ضوء اللسانيات الحديثة، محمد علي فالح مقابلة، ص 82.
- 27 - ينظر الدلالة التركيبية، محمد علي فالح مقابلة، ص 80.
- 28 - الكتاب، سيبويه، تح محمد عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر ، ط 03، 1804، 1988، 24/1.
- 29 - الإحكام في أصول الأحكام، علي بن محمد الأمدي أبو الحسن ، 43/1.
- 30 - سورة البقرة، الآية 228.
- 31 - دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ص 115.
- 32 - الخصائص، ابن جني، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت لبنان، 152/2.
- 33 - ينظر المرجع نفسه، 152/2.
- 34 - سورة مريم، الآية 83.
- 35 - سورة مريم الآية 25.
- 36 - الخصائص، ابن جني، 146/2.
- 37 - ينظر المصدر نفسه، 148/2.
- 38 - اللغة في القرن 20 ، جورج موانان ص 72 ، نقلا عن الدلالة التركيبية، محمد عل فالح، ص 25.
- 39 - ينظر المحصول في علم الأصول، محمد بن عمر بن الحسين الرازي، تح طه جابر فياض العلواني، الرياض ، السعودية، ط1، 01 ، 1400 هـ ، 246/1.
- 40 - دلائل الإعجاز، الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن، تح محمد التتحي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ص 56.
- 41 - اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مومن، ص 128.

أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية

د/ عيسى شاغة ، جامعة البويرة

ملخص.

جاء هذا البحث للتعريف بالمجهودات التي بذلها علماء الجزائر من أجل الحفاظ على الأسلوب التقليدي في التعليم والمتمثل في حفظ المتون النحوية وشرحها، كما يهدف البحث أيضا إلى الوقوف على أهمية هذا النمط التعليمي في تعلم النحو وإتقانه، وكذا الدور الذي تلعبه الزوايا الدينية في تعليم اللغة العربية ونشرها، وتلقين النحو وعلوم العربية للمتعلمين.

تأليف المتون النحوية وشرحها ظاهرة عرفت انتشارا واسعا في الأوساط العلمية خلال القرون الأخيرة، وهو ما يراه بعضهم مظهرا من مظاهر تراجع مستوى الإبداع العلمي في الأمة، لكن هؤلاء يغفلون عن البعد التعليمي المتميز لهذه الظاهرة، ولعل الملفت للانتباه أن اهتمام المغاربة بتأليف المتون النحوية وشرحها جعلهم يتفوقون في ذلك على أشقائهم المشاركة. بل إن البرنامج التعليمي في المغرب العربي ظل إلى زمن بعيد قائما على حفظ المتون واستيعاب شروحها، ولا يزال الأمر كذلك في بعض المؤسسات التعليمية الدينية. وقد توارث أجيال من العلماء وطلبة العلم هذا الأمر وحافظوا عليه، ومن هؤلاء علماء الجزائر الأفاضل، الذين أتحفوا المكتبة اللغوية بجملة من المصنفات في هذا المجال.

1- المتون النحوية: المقصود هنا بالمتون النحوية كل ما ألف مختصرا في النحو منظوما أو منشورا لغرض تعليمي، حتى يسهل حفظه وتذكره واسترجاعه عند الحاجة، والمنظوم من المتون أكثر انتشارا وشهرة بين طلبة العلم من المنثور، لسهولة حفظه واسترجاعه لأنه يقوم على الوزن العروضي الموسيقي، والنفوس كما هو معلوم تُقبل على كل ما كان فيه انتظام وتحفظه. والمتن المنظوم يختلف عن المتن المنثور في اتسامه بالاختصار وإيجاز العبارة، ويزور التلميح بدلا من التصريح؛ نظرا لما تستلزمه الأوزان الشعرية من حاجة إلى التقديم والتأخير والحذف ونحو ذلك، فهو يقتضي من الدارس وبخاصة إذا كان يدرس منظومة موضوعا لغير المبتدئين أن يبذل المزيد من الجهد؛ من أجل أن يدرك ما يتضمنه هذا النظم من الإشارات، ولن يتمكن من بذل الجهد الزائد في تعلم النحو إلا من كان لديه إلمام جيد بالنحو وثقافة

حسنة فيه، فهذا يصبح النظم وسيلة فعّالة في زيادة الحصيلة العلمية لدى المتعلم ، مما ينتج عنه رفع المستوى الثقافي للأمة ونشاط الحركة العلمية فيها. ⁽¹⁾ ولقد كانت لغة تأليف المتن المنتشرة في القرون الأولى هي النثر، ثم بعد ذلك فَطِنَ النحاة إلى أنه بالإمكان توظيف نظم الشعر وإيقاعاته في صياغة منظومات نحوية تُسهل في تسهيل تعلّمه، وتيسير حفظ قواعده بسرعة؛ لأن الشعر كما هو معروف أسهل حفظاً من النثر، فتوالت جهودهم في هذا المجال، وكان القرن السادس وما بعده هو عصر انتشار المنظومات، فبرزت فيه المنظومات الطويلة التي تبلغ ألف بيت أو أكثر، والتي تتسم بجمع شتات العلم الذي نُظمت فيه إضافة إلى أصوله وكثير من فروعهِ. ⁽²⁾ لقد أدرك العلماء الأوائل وجود فرق جوهري بين النحو وتعليم النحو، ولهذا لجؤوا في القضاء على صعوبة النحو إلى تيسير تعليم النحو لا تيسير النحو، فاخترعوا المنظومات والـمتون المنثورة المختصرة، سعياً منهم إلى تيسير تعلّم قواعد النحو وتيسير حفظها.

يقول شوقي ضيف: "أما الناشئة فحسبهم من النحو ما يرسم لهم قواعده في إيجاز حتى يستطيعوا قراءة النثر والشعر قراءة سديدة، ولتلك الغاية أخذت المختصرات والـمتون توضع في النحو منذ القرن الثاني الهجري إلى العصر الحديث، كي تتيح للناشئة استيعاب قواعد العربية وأوضاع صياغتها ومقوماتها وتتمثلها تمثلاً سليماً دقيقاً". ⁽³⁾ وقد ظهر التعليم والتسهيل على المتعلمين من ناحيتين : المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى: أما المحتوى فنلاحظ أن معظم المتن النحوية اتسمت بالشمول والاختصار، فقد اختصرت القواعد النحوية بخلوها من الحشو كالتعريفات وبعض الأبواب التي لا تهتم المتعلم مع شمولها لمعظم أبواب النحو ومسائله، وهذا يختصر على المتعلم الوقت ويزيد في استيعابه، وبخاصة أن القواعد النحوية متسمة بالطابع التعليمي النابع من نهج النحو المعياري الذي يتسم بالتسلسل المنطقي ولا يدع ذهن المتعلم ينتشت بكثرة الأحكام التي يتعلمها.

وأما الترتيب فنلاحظ أن أغلب المصنفين بنوا متونهم على نظرية العامل، إما العامل نفسه كما فعل ابن مالك، وإما المعمولات التي هي أثر للعامل كما فعل ابن الحاجب ومن نظم الفصل أو الكافية. وهذه النظرية تعليمية مناسبة للفكر؛ لما فيها

من ترابط المسائل في الأبواب، وهذا يساعد المتعلم على الترتيب الذهني وعلى التذكر أيضا.⁽⁴⁾ وكان من مظاهر تيسير تعليم النحو أيضا أن المقدمات النحوية المنثورة التي وضعت لتعليم المبتدئين والتي تُعدُّ مرحلة من المراحل التي مر بها تيسير النحو لقيت عناية فائقة من الناطمين، ويأتي في مقدمتها متن الأجرومية، ثم كتاب قواعد الإعراب لابن هشام الأنصاري.

2- الزوايا الدينية نشأتها ووظائفها: الزوايا جمع زاوية، وهي مأخوذة من الفعل زوى وانزوى بمعنى ابتعد وانعزل، وسميت الزوايا بهذا الاسم لأن الذين فكروا في بنائها أول مرة من المتصوفة والمرابطين اختاروا الانزواء بمكانها، والابتعاد عن صخب العمران وضجيج طلبا للهدوء والسكون اللذين يساعدان على التأمل والرياضة الروحية، ويناسبان جو الذكر والعبادة، وهي من الوظائف الإسلامية التي من أجلها وجدت الزاوية.⁽⁵⁾ وتضطلع الزوايا بمهام نبيلة تتمثل في الحفاظ على الاسلام والعربية، وصيانة عقيدة المسلمين، وحمايتها من الزيغ والانحراف، والحفاظ على المرجعية الدينية للبلاد، والتركيز نشر الوعي الديني بين الناس في المدن والقرى و المداشر، وتعليمهم القرآن الكريم وتحفيظهم إياه، والعناية بدراسة العلوم الإسلامية واللغوية، يضاف إلى ذلك مهماتها الاجتماعية، كإطعام الفقراء والمساكين وابن السبيل، ومساعدة المحتاجين، والإصلاح بين المتخاصمين فرادى وجماعات، وفك النزاعات الحاصلة بينهم، بل صار للزوايا مؤخرا دور سياسي بارز في البلاد، بعد أن رفعت راية الجهاد ومقاومة المستعمر الفرنسي ثم مساندة الدولة في كثير من المواقف بعد الاستقلال. فهي بهذه الأدوار المختلفة التي تلعبها تعتبر مؤسسات دينية تربية تعليمية اجتماعية.

وترجع بدايات ظهور الزوايا في المغرب العربي إلى القرن الرابع الهجري، حيث كان عددها بادئ الأمر قليلا، ليزداد شيئا فشيئا بمرور الوقت، وخاصة في المغرب الأقصى، الذي أصبح فيه عدد الزوايا ابتداء من القرن العاشر والحادي عشر يوازي عدد المساجد، وفي الجزائر تزايد عددها على مر السنين وانتشرت انتشارا واضحا فعمت كل جهات البلاد وخاصة غربها ووسطها، بسبب الاحتكاك الكبير بالمغرب الأقصى وزوايا المرابطين فيه.⁽⁶⁾ ورغم أن الهدف الأساس للزوايا الجزائرية هو تحفيظ

القرآن الكريم غير أنها تعتمد بالإضافة إلى ذلك برامج تربوية وتعليمية متنوعة وثرية، تقوم في الأساس على الطريقة التقليدية في تلقين الطلبة العلوم، حيث تختار لهم مجموعة من المتن العلمية لحفظها وشرحها، مع مراعاة التدرج الضروري من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، لتمكين الطلبة من الجمع بين حفظ الأساسيات وفهم التفاصيل والمكملات، مع إتاحة فرصة التوسع حفظا وفهما للطلبة القادرين على ذلك.

3- تعليم النحو في الزوايا الجزائرية: الزوايا الجزائرية تعتبر نموذجا إسلاميا فذا في التعليم والإرشاد وخدمة الحركة الدينية، فهي كما قلنا سابقا تعنى بتعليم القرآن وعلوم الشريعة لجميع الشرائح والفئات والأعمار، الذين يتوافدون عليها من كل ربوع الوطن، فيستفيدون من نظامها الداخلي الذي يتيح لهم مواصلة الاستماع إلى الشيوخ والمدرسين في الزاوية، وذلك بعد تفرغهم للتعلم واحتكاكهم بزملائهم في هذا الفضاء العلمي، وهو ما يضمن لهم تكويننا نوعيا قد لا يحظى به أولئك الذين يتمدرسون في المدرسة النظامية ولا يتوفرون على مثل هذا الجو الدراسي المغلق والمكثف. وبفضل هذا النمط من التعليم أضحت الزوايا "مؤسسات علمية ومعاهد ثقافية يتخرج فيها فطاحل العلماء وجهابذة المفكرين وحفظة الكتب الدينية". (7)

إن هذه الزوايا وإن كان يغلب عليها الطابع الديني فإننا لا نعدم فيها حركة نحوية بارزة، وبما أن النمط الغالب في التدريس هو التحفيظ ثم الشرح حتى يفهم الطلبة، فإن الزوايا الجزائرية تبرمج على طلبتها بعض المتن النحوية، مثل الآجرومية، ولامية الأفعال، والألفية، وملحة الإعراب، وقطر الندى، حيث يقومون بحفظها ثم يعرضونها على الشيخ ليشرحها بدوره، ويتوسع في ذلك بتقديم الشواهد والأمثلة، وبعض التفاصيل التي لم يتضمنها المتن، وقد يذكر الخلاف النحوي في بعض المسائل إذا تدرج الطلبة في علم النحو. وقد كان الشيوخ الذين يدرسون في هذا الزوايا والمدارس القرآنية يوثقون دروسهم في شكل شروح منظمة مخطوطة باليد أو مطبوعة بعد أن ظهرت الطباعة الحديثة وانتشرت، ومنهم من نشر هذه الشروح، ليستفيد منها طلبة العلم، وقد يضعون على الشروح حواشي، لإيضاح بعض عباراتها ومسائلها الغامضة، أو لإكمال ما فيها من نقص في الحقائق والشروط التي لم

يستوفها الشرح. وتُتبع الحواشي أحيانا بـ (التقارير)، وهي تعليقات على الحواشي لإبداء ملاحظات أو إتمام نقص. ولهذا النظام في التأليف والتعليم فوائد من ناحية التدرج في التحصيل العلمي، فالمتعلم يدرس أولا المتن ويتفهم ما تضمنه من حائق موجزة، ثم ينتقل إلى الشرح وهو أوسع وأوفى، ثم يرتقي إلى الحاشية والتقارير ليستوفي ما فيها من تمحيصات وزيادات ليست في الشرح، وإلى جانب هذا كان حفظ المتن عن ظهر قلب عوناً على الإمام بالحقائق العلمية وسهولة استحضارها. (8)

ولعله يجدر بنا في هذا المقام أن نقدم أنموذجين من النماذج النحوية الشهيرة المقررة على طلبة الزوايا الجزائرية لنقف على أهمية محتواها ومناسبتها لتعليم النحو للناشئة:

3-1- مقدمة ابن آجروم: ألف العالم المغربي أبو عبد الله محمد بن داود الصنهاجي الفاسي النحوي المقرئ المعروف بابن آجروم مقدمة صغيرة لا تتجاوز العشرين صفحة، ولكن كتب لها أن تتال من الشهرة والذيع ما نالته ألفية ابن مالك، ولم تكن الأجرومية منافسة لألفية ابن مالك، وإنما كانت بمثابة ابنة لها تسير إلى جنبها، كانت البنت تتحدث إلى الصغار في الكتابات وتعين المربين على تعليم الناشئة وصغار العلم، وبعد مرحلة الكتاب فما عليهم إلا أن يتابعوا دراسة النحو في الألفية، وإذا ما سلكوا طريقاً آخر فإن الأجرومية قدمت من هذا الفن ما لا يسع جهله، لأنها شملت ما يعرف من النحو ضرورة لجميع الدارسين. (9)

ولم تبرز مقدمة ابن آجروم إلى الوجود حتى صارت هي الكتاب المدرسي الأول في المرحلة الابتدائية، وبذلك حلت محل المقدمات التي في مستواها، مثل الأنموذج للزمخشري وملحة الحريري ولمع ابن جني، شأنها في ذلك شأن ألفية ابن مالك التي نسخت جمل الزجاجي وإيضاح أبي علي الفارسي، ثم صارت أساساً في المناهج التربوية تناولها العلماء بالشرح والنظم والتعليق. (10) ويمكن القول إن هذه المقدمة قد عبرت عن مطالب المتعلم العربي لجملة من القواعد التداولية الخاصة بلغة الاستعمال، والظاهر أن الاختصار على تلك الأبواب النحوية كان مبنياً على رؤية تربوية خلاصتها التدرج في التلقين والانتقال من العام إلى الخاص وتبسيط القواعد جملة، حتى يتسنى للمتعلم الإمام بها، ثم تأتي مرحلة ثانية وهي شرحها واستثمارها.

(11) وقد كانت هذه المقدمة إلى عهد ليس ببعيد مرجع المدرسين في القرويين والزيتونة، حيث كانت تدرس في السنة الأولى، ثم تدرس المقدمة الأزهرية في الثانية ثم قطر الندى في الثالثة، ثم ألفية ابن مالك في الرابعة. (12) وكانت الأجرومية هي ملح الطعام عند مدرسي وطلاب الجزائر، لأنها كانت تفرض على الطلاب من قبل المعلمين في المدارس والزوايا، حتى قال أحد علماء الجزائر في متن الأجرومية وفضل أولويتها في تعليم وتعلم النحو وعلوم العربية عموماً:

كل علم فانهض إليه ولكن	خص نحواً بالبده والتقديم
إنما النحو باب كل وهذا	باب المتن لابن أجيروم
فكان الأستاذ حي يناجيـ	سنا ويبيدي عجيباً من علوم
فاستنبروا بنوره واحفظوه	واكرعوا من رحيقه المختوم
فإن من يحفظ المتن ويلقي	أذن قلب لدرسه المحتوم
إنما العلم ما حفظت فصدق	إن في المتن جاء بالتفهم ⁽¹³⁾

ولعل الملاحظ لمحتويات المقدمة الأجرومية يدرك للوهلة الأولى أنها تعليمية تنجح نحو التسهيل والتبسيط لما فيها من الاختصار على الأبواب والأقسام الضرورية، مع حذف بقية الأبواب الصعبة التي قد تثقل المقدمة ولا تفيد المتعلم بقدر ما ترهق فكره، ومن هنا جاءت المقدمة متميزة بميزات خاصة لم تتجلى في غيرها من المتن النحوية وأهمها: (14)

- الاختصار الشديد في الأبواب مع إغفال بعضها.
- الاهتمام بالتقسيم وذكر الأنواع.
- عدم ذكر الخلافات النحوية بين النحاة.
- ذكر الراجح عنده دون التقيد بأحد المذاهب النحوية.
- الخلو من الاستشهاد بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الأمثال والأشعار.
- الخلو من التعليقات النحوية.
- استحضار الكلمات السهلة المتداولة بين طلبة العلم.
- الاختصار في الاستشهاد على التمثيل بكلمات مفردة أو جمل قصيرة جداً.

كما التزم ابن أجروم في المقدمة المنهج الاختياري الانتقائي، الذي يقوم على المزج بين مذاهب النحاة دون ميل أو تحيز، والتخير منها، والترجيح بينهما، ولذا جاءت المعارف النحوية في المقدمة مزيجا بين مصطلحات المدرستين النحويتين البصرة والكوفة، كل هذا من أجل التبسيط والتسهيل على المتعلمين، وربما كان هذا هو السبب في انتشارها الواسع في العالم العربي والإسلامي على مر العصور.

3-2- ملحّة الإعراب للحريري. "ملحة الإعراب ونسخة الآداب" أرجوزة تعليمية في النحو العربي، نظمها أبو محمد القاسم بن علي بن محمد بن عثمان الحريري، الحرامي، البصري، النحوي، والأديب، صاحب المقامات، المتوفى سنة ست عشرة وخمسائة للهجرة (516 هـ) ببني حرام من البصرة.⁽¹⁵⁾

تتألف منظومة الحريري - على الراجح - من خمس وسبعين وثلاثمائة (378) بيت من الرجز المشطور المزدوج، وهو عدد قليل إذا ما قورن بعدد أبيات ألفيتي ابن مالك وابن معط، لذلك تصنف "ملحة الإعراب" ضمن موجزات علم النحو، التي اعتنى العلماء بتصنيفها نثرا ونظما ليودعوها أهم القواعد الأساسية في النحو دون الغوص في معضلاتها تخفيفا على المتعلمين ليسهل عليهم حفظها. ونظرا لأهمية منظومة "ملحة الإعراب"، وقيمتها العلمية العالية، وتداولها بين المتعلمين، فقد انبرى لشرحها والتعليق عليها واختصارها جمع من أهل العلم على مر العصور والأزمنة، كل على طريقته الخاصة، يأتي على رأسهم الناظم نفسه "الحريري"، الذي كان أول من شرح منظومته "ملحة الإعراب"، ثم تلاه أبو العباس أحمد بن المبارك الحوفي (ت 664هـ)، وبدر الدين محمد بن محمد بن مالك المشهور بابن الناظم (ت 686هـ)، ومحمد بن حسن بن سباع الصائغ (ت 732هـ)، وسراج الدين عبد اللطيف بن أبي بكر (ت 802هـ)، وشهاب الدين أحمد بن حسين بن رسلان الرملي (ت 844هـ)، وسريحا بن محمد بن سريحا المصري (ت 888هـ)، وجلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت 911هـ) ... وغيرهم.⁽¹⁶⁾ وقد اعتمدت بعض الزوايا الجزائرية هذه المنظومة النحوية في برنامجها التعليمي لسهولة على الطلاب، كما لجأ بعض شيوخ هذه الزوايا والمدارس القرآنية إلى شرحها ونشرها في كتاب مطبوع كما فعل الشيخ محمد باي بلعالم رحمه الله شيخ مدرسة مصعب بن عمير بمدينة (أولف) في أدرار،

حيث كان يدرسها لطلابه. وقد سمى الشيخ باي بلعالم شرحه: "منحة الأثراب" وهو من أشهر مؤلفاته، يقع في اثنتين وستين ومائة (162) صفحة من الحجم الصغير، فرغ الشيخ من تأليفه (يوم الأربعاء الموافق للثالث من جمادى الثانية عام 1414 هـ بالمدرسة الدينية التابعة لمسجد مصعب بن عمير بأولف).⁽¹⁷⁾ ثم طبعه بدار هومة للطباعة والنشر والتوزيع بالجزائر العاصمة.

وقد قسّم الشيخ شرحه على ثمانية وخمسين (58) قسما ما بين فصل وباب نحوي، وكانت خطته في عرض مادة شرحه تابعة لخطه الناظم، إذ التزم بترتيب أبيات "الملحة" كما جاءت في الأصل، من دون أي يحدث عليها أي تعديل، مع حرصه على كتابة عبارة الناظم بخط غليظ في ثنايا الشرح لتمييزها عن كلامه، وكان يلتزم بتقديم شرح معجمي وتعريف اصطلاحى للباب أو الفصل يستهل به شرحه للأبيات.

ومن خصائص هذا الشرح أيضا: كان أسلوب الشرح أسلوبا علميا محضا، يبتعد عن ضروب البيان وألوان البديع من سجع ومحسنات، لأن التعامل مع قواعد النحو قصد تبسيطها للمتعلمين لا يقبل إلا الأسلوب العلمي الذي اتبعه الشيخ بلعالم في الشرح كله، ومن سمات هذا الأسلوب الدقة والوضوح والتركيز والإيجاز في العبارة وترك فضول الكلام. وإن ابتعاد الشيخ بلعالم عن الالتواء في طرح الأفكار والتفنن في العبارة جعل شرحه يحظى بالقبول عند المتعلمين المبتدئين في علم النحو والمنتهمين فيه على حد سواء. يكتفي الشيخ بلعالم في شرح بعض الأبيات بفك مباني النظم لا غير، وذلك إذا كانت معانيها واضحة، أو كانت غير متضمنة قواعد نحوية تحتاج إلى الشرح. ويهتم الشيخ بلعالم كثيرا بالإعراب (التحليل النحوي) ويكثر منه أثناء الشرح، وذلك لأن إعراب الألفاظ والجمل وسيلة من وسائل الشرح، توضح المعنى وتقريبه، كما تجعل الطالب المبتدئ يتمرن على تحليل الكلام، وترسخ قدمه في علم النحو، لذلك نجد الشارح تارة يعرب أبيات الناظم، وتارة أخرى يعرب الشواهد والأمثلة التوضيحية التي يسوقها. ومن خصائص الشرح الملفتة للانتباه بروز النزعة التعليمية فيه، ومن مظاهرها لجوء الشارح إلى التقسيم والتفصيل حين يذكر الناظم القواعد مجملة مختصرة، ومثال ذلك ما جاء في باب الاشتغال، حيث بين الشارح أركان

الاشتغال وشروط كل ركن على حدة، مع التمثيل لزيادة الوضوح والفهم، رغم أن النظم لم يتناول الاشتغال إلا في بيتين واكتفى بالتمثيل له فقط. ومن مظاهرها أيضا الاكتفاء بما يحتاج إليه الطالب المتعلم، وذلك بتقديم القواعد الأساسية العامة و تجنب الخوض في التفريعات التي تحتاج إلى مستوى أعلى لاستيعابها، مع توجيه المتعلم إلى الكتب التي تهتم بالتفصيلات والتفريعات إن أراد الاستزادة .

قد يستدرك الشيخ بلعالم على الناظم ما فاتته في نظمه من قضايا لغوية تستحق الذكر، ويكون هذا الاستدراك إما بمجرد التنبيه على الفئات من غير تناوله في الشرح، أو يكون بالتنبيه عليه مع إثباته وتوضيحه. ويعقد الشيخ بلعالم بين الحين والآخر بعض التنبيهات بعد أن يفرغ من شرح أبيات الباب، حيث يتناول الأمور الأساسية أثناء الشرح، ويؤخر المسائل المتصلة بالموضوع من قريب أو بعيد فيجعلها في شكل تنبيهات تحمل فوائد قيمة وأحكاما علمية هامة وإن لم تكن من صميم الموضوع، وأغلبها قصير لا يتعدى السطرين. لم يكن الشيخ بلعالم مولعا بحشد الخلافات النحوية والآراء المذهبية المختلفة لجنوحه إلى الإيجاز في مصنفه هذا، ومع ذلك كانت تستدعيه الحاجة أحيانا ليشير إشارة خفيفة عابرة إلى بعض الآراء النحوية، من دون أن يفصل الكلام فيها. والشيخ مع ذكره باختصار وإيجاز شديد خلاف النحاة لم يكن يبدي رأيه في ذلك، فهو لا يرجح رأيا على آخر، ولا ينتصر لمذهب دون سواه، بل كان في شرحه معلما حذقا يراعي أقدار متعلميه، فلا يطيل عليهم بالجدل والخلاف، بل يقدم لهم ما استقر عليه الدرس النحوي من حقائق، وينبههم إلى الخلاف ليطلع عليه في كتب الخلاف من أراد أن يستزيد.

يميل الشيخ بلعالم - أحيانا - إلى الاستطراد الهادف الذي يقدم من خلاله فائدة علمية من دون أن يبتعد كثيرا عن الموضوع الأصلي للشرح أو يجعل الأمور تختلط على القارئ. وكان الشيخ بلعالم - رحمه الله تعالى - يستعمل في أغلب الأحيان المصطلحات النحوية البصرية، متابعا في ذلك الناظم الحريري الذي كان يميل إلى المذهب البصري ويؤيده، وهي في الحقيقة وإن كانت مصطلحات بصرية غير أن تداولها بين العلماء وطلبة العلم جعلها تشيع في الدرس النحوي فتزح المصطلح الكوفي من الاستعمال. وقد كان الشارح يلجأ أحيانا إلى تقديم المصطلح ثم يشرحه بمرادفه.

الهوامش.

- ¹ - انظر: عبد الكريم الأسعد، الشعر التعليمي، مقالات منتخبة في علوم اللغة العربية، دار المعراج الدولية، الرياض، ط01، 1415 هـ، ص408.
- ² - انظر: المرجع نفسه، ص 412.
- ³ - شوقي ضيف، محاولات تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، ط 01، 1984، ص44.
- ⁴ - ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 200، ص 265.
- ⁵ - صلاح مؤيد العقبي، الطرق الصوفية والزوايا بالجزائر تاريخها ونشاطها، دار البراق، بيروت، 2002، ج:02، ص 300.
- ⁶ - المرجع نفسه، ج:02، ص 302-306.
- ⁷ - المختار ولد اباه، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 02، 2008، ص 403.
- ⁸ - عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص 199.
- ⁹ - المختار ولد اباه، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، ص 379.
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ص 380.
- ¹¹ - نعمان بوقرة، تيسير النحو: قراءات تمهيدية في تيسير التعليم النحوي عند المغاربة والأندلس، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23، 24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية، ص 157.
- ¹² - المرجع نفسه، ص 158.
- ¹³ - انظر: عبد القادر بقادر، الآجرومية بين النظم والشرح في الجزائر (دراسة في الأعلام وأنماط التأليف)، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع: 23، ديسمبر 2015، ص 169.
- ¹⁴ - المرجع نفسه، ص 170.
- ¹⁵ - انظر: القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 01، 1986، ج 03، ص 23-27. و ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدياء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء-الأردن، ط 03، 1985، ص 278-281.
- ¹⁶ - انظر: حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص 1817-1818.
- ¹⁷ - محمد باي بلعالم، منحة الأثراب شرح على ملحمة الإعراب، دار هومة، الجزائر، ص 15.

البعد التداولي في الخطاب المسرحي مسرحية (التاعس والتاعس)

عز الدين جلاوي نموذجاً

أ. وليد شموري. جامعة المسيلة

ملخص : يهدف هذا البحث إلى كشف الأبعاد التداولية في الخطاب المسرحي، انطلاقاً من دراسة مدونة "التاعس والتاعس" لعز الدين جلاوي بواسطة النظر في البعد التواصلية الوظيفية للحوار في المسرحية انطلاقاً من تحليلات و مفاهيم تداولية كأفعال الكلام التي أسس لها (سيرل) و (أوستن) وكذلك متضمنات القول المضمرة بين ثنايا الحوار المسرحي والبحث عما يحيط بالعملية التخاطبية أو التبليغية من زوايا المتكلم و المتلقي و السياق و المقاصد.

ظهرت التداولية بوصفها نظرية نقدية تعالج ظواهر أدبية، وثقافية، وفنية من جانبها اللساني التداولي، وهي بهذا تسعى إلى دراسة الخطاب الأدبي وربطه بسياقه التواصلية، بواسطة التركيز على أفعال الكلام فضلاً عن عنايتها الكبيرة بوضعيات التلفظ و المقصدية ووظائف الكلام في النص أو الخطاب متجاوزة بذلك كثيراً من الأسئلة البنيوية والدلالية . كما أنّ التداولية تدرس العلاقة التي تجمع المتكلم بالمتلقي من حيث سياقها انطلاقاً من المعرفة والاعتقاد لهذا عرفت بالمقاربة التواصلية أيضاً . والخطاب المسرحي من بين الخطابات التي كانت ميداناً خصباً للتداولية، كونه المسرح فناً متداولاً يستمد أحداثه من الواقع غالباً لذلك تسعى إلى الكشف عن الرسائل التي يتضمنها الخطاب المسرحي بعده فناً تواصلية بالدرجة الأولى والنظر في سياقه الخارجي الذي يكونه، متجاوزة بعده اللغوي إلى بعده أثناء الاستعمال أو الإنجاز لأنه خطاب حيوي تفاعلي متجدد وليس مجرد معانٍ جامدة. والإشكالية المطروحة هي: كيف تشتغل التداولية على الخطاب المسرحي؟

تعود تسمية مصطلح التداولية إلى الجذر اللغوي للفعل الثلاثي: (دول) فقد جاء في مقاييس اللغة على أصلين :أحدهما يدل على تحوّل الشيء من مكان إلى آخر، والآخر يدل على ضعف واسترخاء قال أهل اللغة: اندال القوم، إذ تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب، تداول القوم الشيء بينهم، إذا صار من بعضهم إلى بعض والدولة و الدولة لغتان ويقال: بأنّ الدولة في المال، والدولة في الحرب، وإنما سميا بذلك من قياس الباب؛ لأنّه أمر يتداولونه، فيتحول من هذا على ذاك، ومن ذاك إلى هذا.¹ وقد ورد في (أساس البلاغة) « دالت له الدولة، ودالت الأيام بكذا، وأدال

الله بني فلان من عدوهم، جعل الكثرة لهم عليه، والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم»². وجاء في القرآن الكريم قوله تعالى: «وما أفاء الله على رسوله من أهل القرى فلله ولرسوله ولذي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم، وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب»³. أي لا يكون متداولاً بين الأغنياء منكم يصرفه هذا في حاجات نفسه وهذا مرة في أبواب البر وسبل الخير⁴.

ومنها قوله تعالى: «وتلك الأيام نداولها بين الناس»⁵. ومنها قول الشاعر:

فَيَوْمٌ عَلَيْنَا وَيَوْمٌ لَنَا وَيَوْمٌ نَسَاءً وَيَوْمٌ نَسْرٌ⁶

وكلّ ما ورد من معانٍ يحيل على التّحول من حالٍ إلى أخرى. تعدّ التداولية مبحثاً من المباحث اللسانية الجديدة التي تحاول الاشتغال على اللغة من زاوية مغايرة لما جاءت به النظريات السابقة. ومصطلح التداولية (البراغماتية) هو ترجمة للمصطلح الغربي Pragmatique ويسعى هذا المبحث إلى البحث عن كلّ واقعي، وكلّ كلام يتداوله النّاس غير بعيد عن سياقه وتأثيراته على الآخرين⁷. ويعود أصل تسمية البراغماتية أو الذرائعية الجديدة إلى منظري السّيمياء مثل: (تشارلز موريس) و(تشارلز ساندريبريس) و(جون ديوي) على وجه الخصوص، وتختلف دلالتها حسب الحقل الذي نبعت منه كالفلسفة واللسانيات والاتصال...⁸ والتداولية لغة من التداول و التّدال تفاعل وكل تفاعل يلزمه طرفان على أقلّ تقدير مرسل ومستقبل⁹. وهي بهذا تعاكس في نظرتها الدراسات اللسانية التي ركزت جهودها على اللغة بوصفها موضوعاً، في حين لم تلتق اهتماماً بالكلام أثناء الاستعمال. وفي نظرتها للخطاب فهي لا تنظر إليه من زاوية واحدة؛ بل من زوايا عديدة تتجلّى في تلك العوامل والجوانب الخارجية التي بني عليها، فهي لا تحفل بشكل الخطابات فحسب؛ بل بأبعادها العميقة « وهي ليست علماً لغوياً محضاً بالمعنى التقليدي، علم يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة ولكنها حلم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال ويدمج من ثم مشاريع معرفية متعدّدة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره... »¹⁰ وفي تعريفه للتداولية يقول (شارل موريس Charles Moris

(« التداولية جزء من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات » وهي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملها¹¹ .

وتعرفها (آن ماري ديبر Anne Marir Diller) و(فرانسوا ريكاناتي Francois Recanati) كآتي: « هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على قدرتها الخطابية » ويظهر تعريف إدماجي آخر تحت ريشة (فرانسيس جاك Frances) إذ تتطرق التداولية كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا.¹²

تسعى التداولية إذن، إلى دراسة الإنتاجات اللغوية بواسطة تركيزها على السياق (Contexte) والمعطيات الاجتماعية وتكمن أهميتها في كونها تبحث عن قوانين استعمال الكلام بواسطة التعرّف على مختلف قدرات الإنسان في تحقيق التواصل اللغوي. وتحديد السياق يعني استخراج متضمنات القول؛ فالتداولية تدرس الطريقة التي يستخرج بها المخاطب مقترحات ضمنية من خلال ما يقال له داخل سياق مفرد وخاصة عندما تكون العبارة مخصصة لإطلاق استدلال.¹³ لقد انطلق البحث اللساني من الدراسة التي تؤسس للنظم اللسانية من (دوسوسير) إلى (تشومسكي) إلى دراسة لسانية تحاول أن تعنى بالبعد التواصلية الوظيفية في الكلام Parole ، إذ إنّ الجوانب التداولية للغة تتعلق بخصائص استعمالها للحوافز... للمتكلمين ،ردود فعل المخاطبين ،النوع المجتمعي للخطاب، موضوع الخطاب...وهلم جر ،بالمقابل للجانب النحوي ،الخواص الشكلية للأبنية اللسانية والدلالية والعلاقة بين الكيانات اللسانية والعالم.¹⁴

- **أهم مصطلحات التداولية:** لقد اتخذت التداولية مساراً معيناً في دراستها للغة، إذ جعلت منها ميداناً خصباً له علاقة بالعالم الإنساني وتتجلى في سلوكاته الحياتية، وهي هنا، تشغل على ظواهر مرتبطة بالحياة كالحقيقة ، والفعل، والعلاقات الاجتماعية، فكانت حاضرة بأبعادها المختلفة في الدراسة التي تتناول التواصل الإنساني اللساني وغير اللساني أيضاً ، ولم تكتف بتقديم جزئيات تقليدية؛ بل تجاوزتها إلى معالجة قضايا مثل: أفعال الكلام ،والحجاج، وقواعد الحوار، والتواصل بصفة عامة ،من خلال معالجتها لجوانب متنوعة كالقدرة الإنجازية والقدرة التحويلية وقدرة

الفهم. ومما جاء في مضامين النظرية التداولية - على سبيل المثال لا الحصر- ما ظهر مع الفيلسوف الإنجليزي (أوستين) مثل:

1-الأفعال الكلامية: تعدّ اللغة في مجمل مفاهيمها منظومة من الاستعمالات وفق إنتاج المتكلم وهو ما يسمّى بالقصدية وتشمل (الحالات الشعورية، الاعتقادات، الرغبات، المقاصد، الإدراكات، وكذلك ضروب الحب والكره والمخاوف والآمال بما في موحيات العقل نحو الأشياء أو الحالات الفعلية في العالم) وانطلاقاً من مفهوم التداولية المبني على أساس إنها نظرية تبحث في علاقة العلامات بمستعملها متجاوزة بذلك اللغة إلى الإنجاز فإن مضمونها يحيلنا إلى الحديث عن الأفعال الكلامية؛ لأنها تعكس الجانب المادي للتداولية فالفعل اللغوي « كل ملفوظ يقوم على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري ، فضلاً عن ذلك يعد نشاطاً مادياً نحوياً يتوسل أفعالاً قولية لتحقيق أغراض إنجازية وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي كالرفض والقبول ومن ثم فهو فعل إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعياً أو مؤسسياً أي إنجاز شيء ما »¹⁵. ويقسم (أوستين) الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام:

2- فعل القول: ويراد به إطلاق الفعل في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذو دلالة.

3- الفعل المتضمن في القول: ويقصد به الغرض الإنجازي للفعل أو الأفعال المنجزة حقيقة بحيث يلزم المتكلم نفسه أو غيره (متلقيه) بعمل شيء بواسطة أقواله كالوعد والتحذير والأمر والنهي، ويشكل الفعل الإنجازي الحقيقي أساس النظرية التداولية؛ لأنه يجسد الجانب التواصلية منها ويرتبط بالغرض أو القصد مما جعل فان ديك يزواج بين الفعل الإنجازي والسيمائية «فاستعمال اللغة ليس عملاً فردياً ، بل عملية اجتماعية تتم من خلال تفاعل الأفراد فيما بينهم»¹⁶

4-الفعل الناتج عن القول: وهو بدوره الناتج عن إرسال سلسلة من الأفعال القولية المصحوبة بقوى إنجازية «فالتسبب في نشوب آثار في المشاعر والفكر، ومن أمثلة الآثار: الإقناع، التضليل، الإرشاد»¹⁷. ومما قدمه (سيرل) - فضلاً عما جاء به أوستين أنه أعاد تقسيم الأفعال الكلامية وميز بين أربعة أقسام: فعل التلفظ (الصوتي والتركيبية) الفعل القضوي (الإحالي و الجملي) الفعل الإنجازي، الفعل التأثيري.

5- متضمنات القول: كل خطاب قد يحمل مقاصد غير تلك التي تبدو ظاهرياً تلك المقاصد لا تفهم إلا من خلال معرفتها سياقياً فالكلام قد يحمل معان عديدة متضمنة فيه تحدد بواسطة مجموعة عوامل اجتماعية وثقافية ودينية وللوصول إلى فهم الخطاب ينبغي أولاً التغلغل في سياق المحادثة ونجاح عملية التواصل بين الطرفين. وهذا المفهوم مفهوم تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره¹⁸. وقد قسمه (ديكرو Ducrot) من درجتين هما:

- الافتراض المسبق: وينطلق المتخاطبون فيه من معطيات وافتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم، وتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامة (...) ويرى التداوليون أنّ الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ ففي التعليميات تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه أما مظاهر سوء التفاهم المنضوية تحت اسم التواصل السيء فلها سبب أصلي مشترك هو ضعف أساس الافتراضات المسبقة الضروري لنجاح كل تواصل إنساني.¹⁹

- الأقوال المضمرة: وهي متضمنات قولية تحمل مقاصد خفية في الخطاب يحددها السياق الذي قيلت فيه وتقول أركيوني تشمل الأقوال المضمرة كل المعلومات القادرة على أن تتغلّب عبر ملفوظ معطى لكن يبقى المعنى خاضعاً لبعض ميزات السياق اللفظي.²⁰ والقول المضمّر له عمل أكثر ضمنية وتداولية، فهو ما نقوله زيادة عن الملفوظ... والقول المضمّر لا يمكن تفسيره إلا بتدخل بعض المعطيات الخفية للخطاب.²¹

- الاستلزام الحواري: يرجع البحث في هذا الموضوع إلى الفيلسوف (جرايس Grice) بواسطة محاضراته التي كان يلقيها في جامعة (هارفرد سنة 1967) منطلقاً في ذلك من مبدأ أنّ الناس في حديثهم قد يقولون ما لا يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون

وقد يقصدون عكس ما يقولون جاعلاً بذلك كل همه إيضاح الاختلاف بينما يقال وما يقصد.²²

-البعد التداولي في مسرحية (التاعس والتاعس) لعز الدين جلاوي: سنحاول الكشف عن الأبعاد التداولية في نص مسرحية (التاعس والتاعس) الذي يتهيكّل في أربع لوحات ،بواسطة البحث في الأفعال الكلامية انطلاقاً من تقسيم (سيرل) كونه الأبسط والأنسب في المسرحيات التراثية ، ثم نتناول كذلك متضمنات القول بحكم غلبتهما على نص المسرحية .

1- الأفعال الكلامية : تعددت الأفعال الكلامية في نص التاعس والتاعس وهذا يوحي أنّ الكاتب يسعى للوصول إلى غايات متنوعة :إثباتية، وتوجيهية ،وتعبيرية .وقد جاءت الأفعال مباشرة تارة و تلميحية تارة أخرى؛ فقد حملت المتلقي على الاقتناع وأثرت فيه وجذبت انتباهه ومن بينها:

-أفعال الإثبات: وأفعال الإثبات تتمثل في التحديد، والتأكيد، والوصف ونجد منها - على سبيل التمثيل - قول التاعس للتاعس: «فقدت والدي قبل ميلادي بشهرين، وفقدت والدتي بعد ميلادي مباشرة، ولم يبق لي من الأهل أحد فاحتضني الجيران الذين سمّوني التاعس» فرد عنه التاعس: «صدقوا ،وماذا يمكن أن يسموك غير ذلك؟ فعلاً أنت قمة التّعاسة ومنبعها في الوجود، هل هناك من يفقد أباه وأمه دفعة واحدة ويولد عارياً من كل عاطفة؟»²³ فالتاعس هنا ،يؤكد ويثبت للتاعس ساخراً أنه فعلاً اسم على مسمّى وأنّ حياته بدأت بالتعاسة حين موت والديه دفعة واحدة. أما ما تعلق بالوصف فنجد في قول التاعس: أنت تحلم بالمستحيل .فيردّ التاعس ليس في الحياة مستحيل يا تاعس ،يا أنتعس خلق الله أجمعين.

فالتاعس يعطي وصفاً للتاعس بأنّه أنتعس خلق الله. كونه يشقى ويتعب ،فضلاً عن أنّه تربي يتيماً وحيداً فاقداً لوالديه. وأيضاً في قول التاعس: ولماذا لا تصير ملكاً هنا؟ فيردّ التاعس واصفاً: لا نبي في قومه يا غبيّ قومك يحسدونك. وقوله: يا لك من غبيّ !انتهاز الفرص يكون حين تعم الفوضى ألا تراهم يختلفون ويقتتلون؟ فوصفه بقلة الحيلة والتدبير.²⁴

- **أفعال التوجيه:** وهي تلك الأفعال التي تهدف إلى حمل شخص على القيام بأمر معين كالنهي والطلب والأمر ومنها قول الناعس:

علينا أن نغادر بسرعة يا صاحبي هيا هيا... الحمد لله لقد نجونا هذه المرة، فلنرحل أيها العنيد لنرحل بسرعة بسرعة. إذ يطلب من الناعس التعجيل بالرحيل؛ لأن بقاءهما يعرض حياتهما للخطر الشديد في المدينة الغريبة.

أما الأمر فنجد مثلاً في قول الناعس: عد معي . واسترح كما شئت سأخدمك ما حبيت.

وقوله حين صار ملكاً: انطق عليك اللعنة... احترم نفسك والزم مكانك بعيداً، أنا جلالة الملك . وهو أمر صادر عن ذات عليا (الملك) إلى صديقه الناعس.

وما ورد من النهي قول الناعس محرضاً على الملك: لا تأمنوه إنه مجرد لص حقير، مجرد ناعس متطفل مخادع، إذ ينههم باستعمال أداة النهي (لا) عن تصديق هذا الملك الزائف المحتال.

- **أفعال الوعد:** ونمثل لها بقول الناعس: وقول الناعس: اسكت يا ناعس، أعدك إن صرت ملكاً أن أجد لك عملاً يستمر ليلاً ونهاراً.¹

- **الأفعال التعبيرية:** وهي تعبر عن حالة نفسية ما . كالغضب في قول الناعس: قلبي يرفض ظلمك وطغيانك... لن اسكت عن ظلمك الساكت عن الحق شيطان أخرص. أو في قول الملك (الناعس) للحاجب: اصرفهم لهم الويل. وهل أسمع إليهم كل يوم لقد وصفوا كل شيء في... الخوف: كقول الناعس: لقد قذفت بنا في فم أسد جائع. الحزن: كقول الكهل: لكن النار تاكل الأخضر واليابس والفتنة تحرق القريب والبعيد. ! الرجاء: كقول الناعس أخبره سيدي أرجوك أخبره بما ينتظروا !

- **الفعل الكلامي الجامع:** تحوي المسرحية أحداثاً متنوعة في رغبة الحكم ثم الرحيل صوب المدينة ثم حيازة تاج الملك وتهدف المسرحية إلى تنوير العقول بضرورة التخلي عن بعض العادات البالية ومحاربة الجهل وتقديس السلطة، ومحاولة نشر الوعي والرقي والتطور ومحاربة الكسل وتبيين كذلك أن المجتمع الجاهل يحول الحق إلى باطل والظالم مظلوماً.

- **شروط النجاح:** لكي ينجح الفعل الكلامي لابد من توافر قواعد أساس منطقية من بينها مقتضى الحال أو قانون التأدب (التهذيب) فالمتخاطبون يختلفون من حيث الجنس والسن والمكانة الاجتماعية والنفسية غير أن هناك من يخترق هذا القانون لسبب ما .

- احترم نفسك والزم مكانك بعيداً.... جروا هذا اللعين إلى السجن وفي الغد جزوا رأسه أمام المملأ ليكون عبرة لكل المغفلين.

هذه الأوامر التي وجهها الناعس وألقاها انطلق فيها من كونه صاحب سلطة تمكنه من إلقاء الأوامر إذن، اختراق قانون التهذيب.

وفي قول الحاجب :أكدت له يا سيدي أنك أعظم الخلق.. وأنتك أحكمهم.. وأنتك أرحمهم.. وأن ما فعلته من قتل المتمردين الأوباش هو عين الرحمة والعدل.

...زائر سيدي. **الناعس والناعس**

...كل الرعية قدمت تهانيها سيدي ومولاي .

فالحاجب يعرف جيداً مقام الشخص الذي يخاطبه و هو الملك لهذا يخاطبه بأسلوب مهذب ومتأدب

-**متضمنات القول:** رغم غلبة مباشرة الخطاب على نص ، إلا أنه لم يخل من متضمنات القول التي جعلته يحقق تفاعلاً جيداً ولعل ما ورد منها ما يأتي:

- **الاقتضاء:** ظهرت كثير من الملفوظات المستقلة عن السياق الذي قيلت فيه ولذلك كان فهما أوضح كقول الناعس:

- أعوذ بالله ،لأبدا أنت والعمل كالملائكة والشياطين أنت في الشرق وهو في الغرب ،شتان يا صاحبي شتان ما أبعد الثرى عن الثريا !.والاقتضاء هنا، أن الناعس كسول ولا يحب العمل بل يبيغضه بغضا.

وقول الناعس :هل تراني مت جوعاً يا صاحبي؟ ويقصد أنه ورغم كونه ناعساً كسولاً لا يعمل إلا أنه لم يمت من الجوع وأنه يحتال كي يحصل على لقمة العيش.

وأيضاً :هههههه ماذا قلت؟ هههههههه أمير؟ كدت تقتلني ضحكا. والاقتضاء هنا أن الناعس لم يصدق كلام الناعس؛ بل سخر منه ومن مبالغته في الحلم بعرش الملك.

-**الأقوال المضمرة:** وكانت أكبر ضمنية من باقي الأفعال وأنتجها السياق وظروف وملابسات الكلام كما تدخلت معطيات خارجية أحاطت بالخطاب في تفسيرها ومنها:
-أرجوك لنغادر بسرعة

- لم الخوف ونحن غريبان؟ لا دخل لنا فيما وقع.. أو سيقع.

- يسمع الكهل كلامهما فيتدخل مجيباً بحزن

- لكن النار تأكل الأخضر واليابس.. والفتنة تحرق القريب والغريب.²⁵

والكهل هنا لم يتلفظ مباشرة بأن حياة **الناعس** و**الناعس** في خطر ما دام متواجدين في المدينة ؛ لكنه يلمح لهما أن حياتهما كذلك. فيفهم **الناعس** كلامه بينما يلح **الناعس** على البقاء.

...

-أن يجمع الناس في صعيد واحد ويؤتى بغراب مقدس يحمله أكبر أهل المملكة ثم يدفع به في الجو ليحط على أحد الحاضرين فيكون ملكنا وسيدنا.

- الجميع دون استثناء؟

- الجميع.. الجميع دون استثناء.. الكبار والصغار.. النساء والرجال.. وحتى الغرباء أيضاً.

يشرق وجه **الناعس** ابتهاجاً ويصيح:

ما أعظم هذا الموروث! لأجدادكم أعظم منكم وأذكى، والله الذي لا إله إلا هو، والذي نفسي بيده، ما وجدت طريقة عبقرية مثلها أبداً، أنتم مدرسة، مدرسة عظيمة في تنظيم شؤون الحكم، لا بد أن تتمسكوا بإرث الأجداد، ولا بد أن تنشروه في العالم أجمع.²⁶

إنَّ **الناعس** هنا يضمّر رغبته في تولي الحكم، لهذا أعجبه طريقة حكم الغراب ؛لأنه قد يقع عليه فيصير ملكاً فراح يمتدح هذه الفكرة ويصفها بالعظيمة والعبقرية. فينتبه له حينها صديقه **الناعس** ويتساءل عن سرّ حماسته وخطابته فجأة.

وعندما دخل **الناعس** على عرش الملك (**الناعس**) :

...

يشير الملك بعصاه للشباب غاضباً

جزوا رأس هذا المتمرد اللعين.

يجر بعض الحرس الشاب، فيلهج الجميع بالولاء في صوت واحد مرتفع

الولاء للغراب.. الولاء للغراب.. عاش الملك.. يحيا الملك.. عاش الملك.. يحيا الملك..²⁷

أما الآن فيمكنكم الانصراف..

ينصرف الجميع فيما يبقى الناعس مندهشاً لا يحرك ساكناً كتمثال بارد

ما رأيك يا صديقي العزيز؟

يلزم الصمت ولا يرد.. يشير إليه بيديه ثم يخضه

قل لي.. ما رأيك يا صديقي؟

إنّ الناعس يطلب رأي الناعس فيما رأى وسمع وحينما لم يجد ردة فعله ألح عليه بالسؤال نفسه، والناعس هنا إنما يقصد ضمناً ما رأيك في قوتي وجبروتي وهيبتي ومخافة الناس مني غير أنه لم يصرح بها مباشرة بل ضمناً.

ما يمكن استخلاصه من خلال هذه الدراسة كالاتي:

- التداولية تشتغل على اللغة بطريقة مغايرة لما جاءت به النظريات السابقة حيث تركز على اللغة أثناء الاستعمال.

-التداولية تشتغل على ظواهر متعلقة بالحياة الإنسانية .

-دراسة الخطاب المسرحي تداولياً متعلقة بالنص الدرامي وليس بالعرض.

-النص المسرحي ميدان خصب بالنسبة إلى النظرية التداولية.

-الحوار في نص الناعس والناعس يملك بين ثناياه أبعاداً تداولية من بينها غلبت الأفعال الكلامية .

الهوامش:

¹- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الجيل، ط2

1991، ج2 ص314.

²- أبو القاسم جار الله محمد بن عمر بن احمد الزمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون

السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية ط1988 ج1 ص 303.

3 - سورة الحشر: الآية:7.

- 4 - القرآن الكريم وبهامشه مختصر من تفسير الإمام الطبري للتيحني مذيلاً بأسباب النزول للنيسابوري، والمعجم المفهرس لمواضيع آيات القرآن الكريم لمروان عطية، قدم له وراجعاه مروان سوار، دار الفجر الاسلامي ط7 1995 ص546.
- 5- سورة آل عمران: بعض الآية: 140.
- 6 - الزمخشري: الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، د. ت ج 2 ص 435.

- 7 - فطمة لحماوي: تداولية الخطاب المسرحي، مسرحية عصفور من الشرق لتوفيق الحكيم أنموذجاً. الملتقى الدولي الخامس السيميائي والنص الأدبي جامعة بسكرة ص585.
- 8 - حفناوي بعلي : التداولية، البراغماتية الجديدة، خطاب ما بعد الحداثة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، لالعدد 17 جانفي 2006، ص59.
- 9 - بهاء الدين محمد يزيد: تبسيط التداولية، من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، شمس الدين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010 ص 18.
- 10 - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 16.
- 11 - فرانسواز أرمينيكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، 1986، ص 8.
- 12 - عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر ط1 2003 ص 155.

13- Dminique Magueneau :Aborder La Linguistique, Edition Duseuil collection Meine Paris P24

14 14 Jean Dubois et des dictionnaire de linguistique :librairie larousse ,paris 1973 P388 .

- 15 - جون سيرل: اللغة والعقل والمجتمع - الفلسفة في العالم الواقعي - تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف ط1، 2006، ص128.
- 16 - فان دايك: النص والسياق - استقصاءات في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، 2000، ص227.
- 17 - مسعود صحراوي: التداولية عند العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 19.
- 18 - المرجع نفسه : ص 30.
- 19 - نفسه: ص 30 32.

-
- 20 - معتوق واهيبة: البعد التداولي في المسرح الموجه للطفل مسرحيتا الجزيرة المفقودة و الجسر
أنموذجاً، مخطوط ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو 2014\2015. ص. 66.
- 21- المرجع نفسه: ص 68.
- 22 - نفسه ص 33
- 23 - عز الدين جلاوي: التاعس والتاعس - مسردية - دار المنتهى للطباعة والنشر والتوزيع
الجزائر ص 9.
- 24 - المصدر نفسه : ص 21.
- 25 - نفسه: ص 22.
- 26- نفسه : ص 26
- 27 - ا نفسه :ص 36

النزوع المقاصدي والآليات البلاغية في الخطاب المسرحي

عند عبد القادر علولة

د، صالح غيلوس ،جامعة المسيلة

ملخص:

المقاصد هي المعاني نفسها، والألفاظ وضعت من أجل الوصول، وتعتبر شرطا أساسيا لأي نص تواصل، فهي ترتبط بموقف المرسل (منتج النص). و تحدد كيفية التعبير فقد تختلف المعاني وتتفاوت بحسب العلاقة بين القصد والدلالة الحرفية للنص، حيث تتضافر مع بقية المعايير النصية نحو قصد عام. وتتطلب من الوعي وتتحكم في استمرارية الدلالة (السيميوزيس). بل وتجمع بين الذات العارفة وموضوع المعرفة لأجل القضاء على الفجوة الموجودة بين التصور الذهني والواقع. **الكلمات المفتاحية:** _القصد- السيميوزيس- دراما تورجي- التمثيل العقلي- الأفعال الكلامية- المقاربة المرجعية الذاتية والمرجعية الواقعية.

إن غاية المرسل إفهام المتلقي والتأثير عليه ليتبنى قصده ويدافع عنه، وهذا ما سعى إليه المؤلف عبد القادر علولة الذي لا ينظر إلى النص المسرحي باعتباره مظهرا لغويا فحسب، بل إنّه يرتبط أساسا بالإرسالية النصية، والتي تعمل على بث العلامات اتجاه المتلقي من على الركح في وضعية تتجاوز تفكيك هذه الشفرات في رحاب فضاء دراما تورجي، كما تفتح سياقات التأويل لإحداث المتعة العقلية والوجدانية و تشكيل الرؤية الإيديولوجية. ومما سبق تطرح الإشكالية نفسها، فما هي المقاصد والآليات التي استخدمها علولة في مسرحياته. وأن معيار القصد يعد في الدراسات التداولي التي عنيت بتقصي المعنى يعد واحدا من أهم الأساسات التي عليها يبنى البعض تفريقا بين مجال الدلالة والتداولية، وهو يوجد في الخطاب ومرتبطة أشد الارتباط بالذات فلا يسأل أو يؤاخذ أحد عن قصد غيره ؛ فلا يلزم أحدا أن يقصد وقوع ما هو فعل الغير ، لأنه غير مكلف بفعل الغير ، وإنما يكلف بما فعله .

ميز سيرل بين مفهومين هما : القصد الذي وراءه وعي وبين القصدية التي تجمع بين الوعي واللاوعي وميز جيرار جنبييت كذلك بين نوعين من القصدية هما : " قصدية متعلقة بالذات المنتجة لموضوع ما. وتحيل عنده على التوجه القصدية

للمنتج صوب الهدف المقصود، و قصدية متعلقة بالمتفرج الذي يصدر عنه نشاط قصدي سواء أُنجاوب هذا النشاط مع قصدية المنتج له، أم لم يتجاوب معها ¹. وهي تلك الحالات التي " تملك مضمونا قصديا يدل على شيء أو موضوع. وتأتي تلك الحالات في شكل سيكولوجي معين، و قصدية الفعل هي الأساس العميق الذي تشتق منه الصور الأخرى من القصدية، مثل: قصدية اللغة أو الرموز وغيرها " ². يقول عبد القادر علولة : ((معروز السي الحاج إبراهيم عاثر في المال ... مفرقع... هاك غير بالعقل اللهفة ماهي مليحة لا عند العبد ولا عند الهايشة...كولي بنني كولي...نعم المال اللي شايط على السي الحاج إبراهيم ، قادر يعيش الحومة)).³

وفي طرحه هذا يجمع جملة من المقاصد بين ما هو سياسي ينم عن أفكار مثقف يعيش الواقع وبين تعليمي ما هو ويدافع عن الطبقة الشغيلة ويعتمد تسييس الطبقة الكادحة. وهذا ما ذهب إليه محمد مفتاح حيث أضاف ثالثة سماها " قصدية المنتج والمتلقي الحاضرين اللذين بينهما ميثاق متراض عنه على حقوق وواجبات " ⁴. وقد كان اهتمام بالتعدد القصدي في الدراسات التداولية لكن من زاوية مختلفة قليلا فهو عند بول كريس يبدوا أن القصد التخاطب ليس واحدا بسيطا، بل هو مركب من جهة أخرى انعكاسي بمعنى أنه ليس اتجاهيا أحاديا. فلا بد من اعتبار دور الطرف الثاني؛ أي المخاطب في استيعابه للقصد أو انحرافه عنه، حيث يرى أن هذا القصد المركب على ثلاثة أقسام متداخلة وهي:

- قصد المتكلم إلى إبلاغ محتوى دلالي إلى المخاطب. حيث يقول عبد القادر علولة: >> يقول القوال للمنتجين ديروا على كلامهم. هذه القوة الناتجة عن اتحادهم و انتظامهم قادرين يزحفوا وينظموا ويجوعكم << ⁵. أما القصد الثاني وهو قصده أن يتعرف المخاطب على القصد الأول، ومثال ذلك: >> وقع لي اليوم حادث غريب... البارح المدير أزقالي للمكتب نتاعه ، ومن بعد فهمني على البناء الوطني، والتطور، والمخطط، وقال ماشرين نقصو لك في التعاويضات... بحيث الميزانية راها ما تكفيناش... بايت الليل كله وأنا مفكر في الميزانية، ونتخبط كيما قالت أمّا << ⁶.

أما القصد الثالث هو أن يبلغ المتلقي القصد الأول والذي يتحقق عن طريق تعرف المخاطب على القصد الثاني، فالأول يطلق عليه القصد، بينما الثاني فينعت بقصد القصد، أما الثالث فيطلق عليه تسمية قصدُ قصدِ القصد. وهذا ما يتجسد في كل أعمال علولة والتي يمكن النظر إليها من زاوية أن القصد هو باطني ومشتق ومقيد أحيانا في نص مسرحي واحد. أما القصد الباطني هنا في المسرحية لا يخضع للملاحظة لارتباطه بباطن الشخصيات كالرغبات والاعتقادات فهو تمثيلات عقلية خاضعة للذوات ومستقلة عن الملاحظة، إذ يصنع عبد القادر علولة السياق السردى في وضعيات متشاكلة ومتباينة تدعو المتلقي إلى إعمال الذهن ليؤول مقاصده وتفسيرها بحسب كل وضعية وتتجسد في ثنائيات ضدية مثل : لبانة / عتيق، رجاء / سليم، الكاتب العام / سليم، كما يعتمد الفردانية في حواراته المونولوجية أنا / أنا، لكن لها ما يبررها.

بيد أن القصد مشتق يخضع للملاحظة كقصديّة اللغة التي تعتمد على المعنى، و هنا يفسر سيرل بقوله " أن التمثيل العقلي هو الصورة الأساسية من التمثيل ومنه نشق التمثيل اللغوي، فالأصوات والعلامات تشير إلى الأشياء والحوادث لأن العقل يفرض قصديّة عليها "7. أنه ذلك القصد التي يتم " حصر معناه في علة واحدة تشترطه وتنظم اتجاهه."8 وتتحصر دلالاته في الفعل (قصد) الموجه صوب " المستقبل والمعلل بغائية الحدث فهذه الغائية المنطقية هي العلة الوحيدة والمقصد الأساسي لتنظيم الأحداث وتوجيهها. 9 القول: >> لما جاوا الناس... الناس القلال اللي كانوا واقفين على جنب الساحة، باش يهزوا السلطان ، ويدوره بالقصر... أنت تقصد أنا أنت سلطانا أنت المحتار ، حينئذ ربوحي أنت الدّبار، وجدوه مردوم ميت مدفون تحت نادر كبير من زق الغريبان<<. 10

غير أن القصد الخطابي هو الأكثر انتشارا في الأبحاث المتعلقة بتحليل الخطاب السيميائي والسردى ويختلف عن المظهر الأول في " كونه يصدر عن وعي ذاتي، ويقصد إليه متكلم معين. ويتجه " به صوب مخاطب ما وتتعدد مظاهر مقصديته ". 11 وقد فسر سيرل قصديّة الأفعال الكلامية أو قصديّة المعنى، وأكد قصديّة اللغة

بأنها قدرة أفعال الكلام على تمثيل الأشياء في العالم عن طريق حالات عقلية ، ويقول في تفسيره للمعنى " إليك المفتاح لفهم المعنى، فالمعنى صورة من القصدية المشتقة و القصدية الباطنية، لتفكي وعلاوة على ذلك، فقد وظف علولة فن الحكى والسرد إلى جانب الحلقة وفن القول ، بدلا من استخدام الحوار المشهدي والتمثيلي. لأن الجمهور حسب علولة يحبذ حاسة السمع ، ويفضلها على حاسة البصر. والمقصود من هذا أن المتفرج في مسرح علولة يقبل كثيرا على القصة المحكية، بدلا من رؤية الفرجة التمثيلية المعروضة.

فهو فيما يخص الجانب الفني نجده يستعين بلغة التراث الشعبي، ويوظف أسلوب القول المعروف في المجتمع الجزائري، ويتجاوز التقسيمات المألوفة في الحوار الدرامي. فلا وجود للحوار المسرحي في مسرحياته؛ لأن الحكى هو الذي يقوم مقامه. فالحكى عنده هو التقنية القادرة على خلق تواصل شعبي مع المتلقي، لأنه ينحدر أصلا من فضاء شعبي مألوف لديه ومخزون في الذاكرة الشعبية هو فضاء الحلقة. وهذا الفضاء يمثل مصدرا أساسيا في تكوين الذوق الجمالي عند المتفرج. وهو فضاء يتميز بانفتاحه ومرونته في ضبط مكان المتفرجين والممثلين أو تحديد وضعيتهم. ويتيح للممثل قدرة أكبر على التخيل ، ومحاورة الجمهور من كل الزوايا.

ومن المؤكد أن عبد القادر علولة حين استغنى عن الحوار، وعوضه بالحكى، كان يستحضر ما تحفظه ذاكرة المواطن الجزائري من ألوان التعبير الشعبي. وقصده أن الغاية من استغلال عناصر التراث الشعبي الجمالية تكمن في مخاطبة المواطن بالأسلوب القريب من ذاكرته، باعتبار أن هذا الأسلوب هو الذي يحدد ذوقه لذلك، غالبا ما نجده يتحدث عن المواطن في المسرح بدلا من الجمهور أو المتلقي، فهناك متفرج يسهم بفاعلية في إرساء الحوار وإعطائه المرونة اللازمة من أجل الفائدة التي سوف يجنيها من عملية التواصل، فالقصدية الحوارية لدى علولة تتم وفق معرفة مسبقة بغية التأثير في المتلقي والذي يحدث في واحدة من ثلاث : (تعديل في السلوك، أو إلغاء لذلك السلوك، أو إضافة جديدة تعزز السلوك) وهذا هو الغرض من العملية التواصلية برمتها.

وهنا نجد هـ يترك المهمة للمتفرج في مسرحية لو شام ليغوص في الشخصيات وذلك من خلال الحوارات الموحية والمرموزة كما هو في حوار الجمار مع السلطان. >> يا سيدي السلطان الشبعان يا صاحب القوة والشأن ياللي عرفت كيف تلهي الجيعان... الحمير هما اللي مقدين لك أكبر خدمة<<¹² هو ما يقصد إليه عبد القادر علولة من حمل الجمهور على معرفة معينة. وهذه المعرفة التي ليست ما أراده علولة نفسه من الكلام ، ويفتضي أن يكون مبنيا على الإفادة ولا حاجة لفائدة تأتي دون قصد . وهذا المعيار ونظرا للأهميته البالغة في معيار القصد وفي العملية التواصلية، فعبد القادر علولة يدعو الجمهور إلى فهم غرضه ومقصده من أجل تحقيق الفائدة الإخبارية في العرض المسرحي.

وأن يكون الجواب بناء على فهم القصد، وهنا تحصل علاقة تضارب الأفقين بين النص المسرحي ككيان يملك قصدية، ومتفرج له قصدية يريد إسقاطها. وفي هذه الحالة يستعمل المتفرج مهاراته وخبراته ليخمن المعاني والدلالات فيه، فالمتفرج هو الشخص الذي يتلقى الإبداع ويقوم بتفكيك رموزه لفهم قصد مرسلها. وبالتالي يوظف مهارته وخبرته ومعارفه المكدسة، لأن نجاح عملية الاتصال المسرحي مرهون بمدى استيعاب المتلقي لفحوى الرسالة لتحصل هناك تغذية راجعة يحكم من خلالها على نجاح العملية التواصلية أو فشلها، فتتحول عملية التلقي إلى ممارسة جمالية وسيكولوجية وثقافية في أن معا، حيث يسعى من خلالها المتفرج إلى إخضاع النص والعرض المسرحي لسلطته لينتج معاني لا حصر لها. والهدف محدد سلفا هو التأثير في متلق بعينه في ظروف معينة ، لأنه يمثل جزءا هاما من دلالتها، بل يمكن القول أن النص والعرض المسرحي لا يكتسب دلالاته إلا بقصد المتكلم .

فحين يعرض عبد القادر علولة شخصياته البسيطة في ظاهرها يبرز خصوصياتها الجوهرية، وهي تتبدى في بساطتها ثم يترك الحكم للجمهور، ف(سليم) الشخصية تتجلى في كامل قواها العقلية، غير أنه في وضعية غير مبررة ، فأمر ((ينقصولو في التعويضات)). أمر غير معقول يفقده شيئا من توازنه، ويثير الخوف لديه والوساوس على مستويين هما: (المقاربة المرجعية الذاتية والمرجعية الواقعية).

أما عكلي (الأجود) فقد كان طويل القامة وسمينا قليلا... شواربه مفتولة وصوته عال والكلمة تخرج من فمه صافية موزونة. بينما صديقه منور فهو قصير القامة وأصغر منه سنا بقرابة عشر سنوات تربي في البادية ولا يزال يحافظ على القيم التي تشربها في صغره. غير أن جلول الفهايمي (الأجود) كريم ويؤمن كثيرا بالعدالة الاجتماعية، ويحب وطنه بإخلاص، متمنيا أن تتطور بلاده بسرعة، وأن تزدهر فيها حياة الأغلبية، فزوجته وأولاده يحبونه ويجلونهم ويعرفون بحق أنه حنون وكريم ويرشد للطريق المفيد. القوال >> راك تعديت الحد يا حبيبي انبهك أحنا في الدار هنا الديمقراطية كافية صح،.. ولكن الديمقراطية اللي متفقين عليها في دارنا تختلف على بعض الديمقراطيات الأخرى، ... حرية التعبير العلمي الرزين، ما فيها لا عيب ولا معايير، ولا كفير الديمقراطية عندنا أحنا فيها التحليل الذكي والموقف الصلب الإيجابي>>. ¹³ وتمثل مسرحية (القوال) بداية النضج والوعي الاجتماعي الحقيقي من خلال شخصية قدور السائق، الذي يقدم استقالته لمدير المؤسسة التي يشتغل بها منذ أكثر من خمس عشرة عاما، فبعد ما كان تابعا لمديره في كل شيء. يدرك في الأخير حقيقته بأنه كان ينهب أملاك المؤسسة ويعيث فيها خرابا.

و في ظل هذه التخريجات يتجلى الغرائبي والعجائبي أو الاختلال العقلي للشخصية المحورية التي تتغرب في عالمها، فتخلق ملاذها في عالم ذهني حيث تسمع حديث الكلاب، وتقرأ وتقيم علاقة مع كتابة الكلاب، وهذه العلاقة تتأرجح بين عالمين: (إنساني/ وحيواني)، فتتبدى فيه (الرومانسية، الواقعية، الرمزية). نجد في المثال التالي >> بقات لبانة تنبح كاللي تشم في عتيق، وهو باقي رافع رأسه للسماء، ما سايل على حد،... لبست سباطي في الحين، وبقيت نتبع في الكلب، ونقول مع نفسي سبحان الخالق... العادة وهي الكلب يتبع الإنسان، وصرت أنا نتبع في الكلب>>. ¹⁴ وترتبط هذه المصطلحات بالمفاهيم المعيارية لتثبيت الوظيفة المرجعية للنص المسرحي من خلال مرجعية نصية صوتية موجودة بين المكتوب والمنطوق، ومرجعية ركحية بين الوضعيات والفضاء والأداء.

إن المسرحي علولة من خلال اختياره هذه النماذج من المجتمع، إنما يشخص الداء الذي ينخر جسد المجتمع الجزائري، فقصة الربوحي الحبيب تظهر سوء التسيير الإداري الداخلي وقصة العكلي تبين أزمة المنظومة التربوية، وبالتالي أزمة العلم ومستقبل الأجيال: >> فكرت وقلت بعدما نموت بعامين ولا ثلاثة، تجبدوا عظامي من تحت الأرض وتصوبوهم ... تركبوهم هيكل عظمي يبقى ملك لثانوية. يستعملوه للدروس في العلوم الطبيعية... مادام مدرستنا فقيرة من ناحية الأدوات المدرسية والبيداغوجية، يستفادوا بيه أولادنا أحسن من نستورده من فرنسا << .¹⁵ أما قصة جلول الفهايمي فتجلي أزمة المنظومة الصحية وتدهور أحوالها. إن هذه القطاعات الثلاثة حساسة جدا في أي مجتمع من المجتمعات، بقوتها يتقوى المجتمع وبضعفها يسوده التفكك والفوضى. وبعد مسرحية (الأجواد). يوجهنا علولة بعرضه (اللثام). الذي ينبئ فعلا عن انهيار النظام القائم وانحسار الأيديولوجية السائدة آنذاك، إذ يبين بطريقة رمزية أن مؤسسي الفكر الثوري وحاملي لواء العدالة الاجتماعية هم المخترقون الأصليون للمبادئ التي يحملونها، وبالتالي فهم الذين يقضون عليها. إذ تعرض المسرحية القصة الكاملة لبرهوم ولد أيوب الميكانيكي العامل البسيط في أحد معامل صنع الورق، حيث يتمكن بتحريض من ثلاثة نقابيين من إصلاح الآلة الرئيسية بالمعمل، فيتهم إثرها بالتخريب والخيانة، والحقيقة إن المسيرين والإداريين خربوا الآلة للقضاء على المصنع، لتحويله بعدها إلى قطاع خاص فيتمكنون من الاستيلاء عليه.

إن مسرحية اللثام بينت عمق الأزمة السياسية الأيديولوجية التي عاشها المجتمع الجزائري في الثمانينات، كما تنبأت بصدق عن انحسار الفكر الثوري فيها، واقترب سقوطه، وكانت الأحداث السياسية التي شهدتها الجزائر بعد ذلك مرآة عاكسة لتكهنات الفنان، إذا كانت مسرحيتا (القول) و(الأجواد). تنبأنا بفساد الوضع الاجتماعي. فإن مسرحية (اللثام) حاولت التحذير من العواقب السلبية، لتبين أن الأزمة أصبحت أكثر عمقا وتعقيدا. وأنَّ الحلَّ مستحيل.

لقد كان مسرح علولة وسيلة للتنوعية والتثوير، فهو ينفصل عن الواقع الجزائري، فيصور فيه المشاكل اليومية والصراع بين الطبقة الشغيلة، والضعيفة والطبقة

البرجوازية بطريقة فنية تجعل المتفرج يدرك حقيقة الأمور. كما أنه وظّف السخرية والتهكم من أجل إثارة الشفقة والرحمة عند المتفرج، فهو يفضح المسؤولين واستغلالهم الضعفاء، وي طرح مشاكل اجتماعية وأخلاقية مثل الرشوة والمحسوبية.

إن النزوع المقاصدي والآليات البلاغية في الخطاب المسرحي عند عبد القادر علولة، تتجلى بكل وضوح في مجموعة من تصريحاته وحواراته وممارساته المسرحية المتنوعة والمتعددة والثرية. ويرتبط تنظيره المسرحي بالفرجة الشعبية التي تستند إلى فن الحلقة والسيرة والحوال والجمع بين التمثيل و الحكي المحكي، وتوظيف الاحتفالية، و بالتالي استخدام الواقعية الملحمية والجدلية التي تتمظهر في: (شخصية الحوال، وتقنية الحلقة، اللغة الشعبية العامية). كما يميل في مسرحه إلى النزعة الشعبية، التي كانت الغاية التي سعى إليها من خلال توظيف التقنيات التراثية في الأعمال الدرامية من أجل التأصيل لقلب مسرحي جديد، يستطيع أن يعبر عن خصوصية المجتمع الجزائري ، وعلى كل فإن عبد القادر علولة قد أعطى توظيف التراث الشعبي دفعا قويا في مسيرة التأصيل للمسرح في الجزائر.

الهوامش

- ¹ - بوشعيب شداق: مقصدية العمل الأدبي بين التقييد والانفتاح ، مجلة علامات ،م14، ج54، الكويت، 2004، ص 452
- ² - صلاح إسماعيل : نظرية جون سيرل في القصيدة ، ص 119
- ³ - عبد القادر علولة : مسرحية الأجواد، ص 86
- ⁴ - محمد مفتاح: دينامية النص ، ص86
- ⁵ - مسرحية الأجواد، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 1997 ص 81
- ⁶ - عبد القادر علولة: الأعمال الكاملة، مسرحية حمق سليم، وزارة الثقافة، ACP، وهران، 2009 ص 3/2
- ⁷ - صلاح إسماعيل : فلسفة العقل ، دراسة في فلسفة سيرل ، دار قباء الحديثة، للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007، ص365
- ⁸ - بو شعيب شداق/ مقصدية العمل الأدبي بين التقييد والانفتاح، مجلة علامات، م14، ج54، الكويت، 2004، ص 447

- 9- المرجع نفسه، ص ص 448
- 10- عبد القادر علولة: الأعمال الكاملة ص 136/137
- 11- مقصدية العمل الأدبي بين التقييد والانفتاح ، ص 449
- 12- الأعمال الكاملة، ص 187
- 13- الأجواد ، ص 129
- 14- حمق سليم: ص 10/9
- 15- الأجواد، ص 128

قراءة في كتاب " الاستعارات التي نحيا بها

" لجورج لايفوف ومارك جونسون

د. عز الدين عماري، جامعة المسيلة

ملخص:

احتلت الاستعارة مكانا بارزا في الدراسات البلاغية والأدبية قديما ولا تزال كذلك حديثا، ذلك أن ما قيل حول حقيقتها، وما قيل في أنواعها، وفي الغرض منها في الكلام، لا يكاد يحصى. ورغم ما حققه الفكر الأرسطي من إنجازات باعتباره واضع الأسس الجينية الأولى للتفكير البلاغي، إلا أن ثمة ضرورة ملحة تدعو لتجاوز النظرية الأرسطية للاستعارة، والتي تقوم على فكرة التجزيء، وذلك باقتراح نظريات جديدة مغايرة من حيث المنطلقات والأهداف، وهذا تحديا ما تبنته النظرية التفاعلية للاستعارة، والتي تنطلق أساسا في فهم هذه الأخيرة من طريقة التفكير وفهم العالم. ولعل الباحثين الأمريكيين "جورج لايفوف" و"مارك جونسون" هما من أبرز من جسد هذه النزعة التجريبية التفاعلية بجلاء وذلك في كتابهما "الاستعارات التي نحيا بها".

وتبعاً لذلك سيسلط هذا البحث الضوء على هذا الموضوع لاكتشاف ما استجد في موضوع دراسة الاستعارة، والحديث عن تطوراتها وتطبيقاتها في السنوات الأخيرة، وذلك من خلال الكتاب السالف الذكر، وهذا من شأنه أن يعين على مواكبة مثل هذا النوع من الأبحاث والاستفادة منها في الوقت الراهن.

اللسانيات المعرفية أو علم اللغة المعرفي تيار لساني تطور في الثمانينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا العلم يعد من العلوم اللغوية الحديثة نسبيا، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالدراسات النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام، وقد نشأ هذا التيار في دراسة اللغة كمقابل لللسانيات التوليدية التحويلية التي وضعها تشومسكي. حضى هذا التيار اللساني المعرفي بانتشار دولي واسع واكبته حركة لسانية معرفية ضخمة، وقد اكتسبت اللسانيات المعرفية شرعيتها مع إنشاء "الرابطة الدولية لللسانيات المعرفية". إن ما تذهب إليه اللسانيات المعرفية هو عدم القول باستقلالية النظام اللغوي، بمعنى عدم الأخذ بما يذهب إليه تشومسكي من أن تطور اللغة عند الطفل يأتي كليا من نموذج نحوي مستقل في الدماغ يبني بالكامل بتعليمات خاصة به؛ وإنما ترى بأنه لا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام. إن

اللغة من منظور اللسانيات المعرفية لا تتفصل عن الخبرة الإنسانية التي تشكلها التجربة والتي تؤثر في الطريقة التي ندرك بها الأشياء ونصوغ بها مفاهيمنا المختلفة. والتعبير عن الأشياء والمفاهيم، وهو بعد لغوي يتأثر - بلا شك - بكيفية إدراكها، فاللغة ليست مستقلة أو مغلقة على ذاتها ولا يمكن وصف نظامها الداخلي وصوغ قواعده وقوانينه بمعزل من البنية التصورية أو المعرفية التي تؤسس لمبادئ عامة في الخبرة البشرية تؤثر مباشرة في بنية المبادئ اللغوية المختلفة¹.

إن ما يميز أصحاب هذا التيار عن أصحاب النظرة التقليدية في الدراسات اللغوية الغربية المنبثقة من الفلسفة الأرسطية هو أن أصحاب هذه النظرة التقليدية يهتمون الخيال، ولا يضعون له دوراً أساسياً في عمليات التفكير والإدراك. فالدراسات التقليدية في اللغة والفلسفة وعلم النفس - وهي ما يطلق عليها مصطلح " Objectivism " - ترى أنّ هناك بنية موضوعية للحقيقة وللعالَم الخارجي مستقلة عن معتقدات البشر، وأنه لا بد لكي نصف هذه البنية من أن نستعمل التفكير الموضوعي المنطقي الذي ليس للخيال فيه أثر². لقد تجذر في الفكر الإنساني بعض المسلمات التي وجهت الدرس التقليدي، والتي تتمثل في أنه " طرح الكثير من العوامل التي لا تتصف بالموضوعية ولا العلمية مثل الخيال والعاطفة وغيرها، فظهر عندنا بعض الثنائيات من مثل : العقل والجسد، التفكير والخيال، العلم والفن، الإدراك والعاطفة، يتصف العنصر الأول منها بالموضوعية التي تحرص عليها الدراسات التقليدية، ويتصف الثاني منها بالذاتية التي تسعى هذه الدراسات للتخلص منها واجتنابها قدر المستطاع، ولكن الكثير ممن يعملون في حقل علم اللغة المعرفي يرون بأنه يجب أن نتجاوز هذه الثنائيات لكي نغني البحث اللغوي والنفسي والعلمي بشكل عام؛ فالخيال يعد قدرة إنسانية مهمة ذات أثر فاعل وعميق في تشكيل الفهم البشري وفي بناء المعرفة الإنسانية ؛ فهو يمثل آلية أساسية من الآليات التي يلجأ إليها العقل البشري لفهم الأشياء من حوله، ولنقل هذا الفهم إلى الآخرين³. إن من بين النظريات التي أسست للسانيات المعرفية، ما يسمى بنسقية التصورات، أو النسق التصوري، وهذا الأخير يمثل كل ما هو متاح للإنسان من تصورات، وكل تصور من هذه التصورات يمكن أن يكون مجسداً عبر اللغة.

يرى لايكوف وجونسون أن هناك نوعين من التصورات، تصورات مباشرة وأخرى غير مباشرة، والأخيرة منبثقة عن الأولى، والتصورات المباشرة هي أول ما نرشحه من التصورات، على غرار التصورات البسيطة التي تنبثق من تجربتنا الفضائية المستمرة، مثل: فوق، تحت، أمام...، وهذه ما يميزها أنها مستمرة لاشتغالنا عليها يوميا، كما أنها تتسم بالدقة باعتبار تماسكها المباشر مع العالم الفيزيائي بما فيه جسدنا، وأما غير المباشرة فهي التجارب غير المحددة بشكل واضح، كالتجارب العاطفية، و التي لا يمكن تحديدها بدقة إلا إذا تعالقت مع التجارب الحسية الحركية، وهذا ما يدفع إلى اللجوء إلى الاستعارة لفهم مثل هذه التصورات⁴. و الاستعارة بهذا المفهوم الجديد هي ظاهرة ذهنية قبل أن تكون لغوية، فهي تمثل إحدى الآليات المركزية لاشتغال الذهن عند الكائن البشري، وفي ما يلي إعادة للنظر في طبيعة هذه الاستعارة و دورها المعرفي وتجلياتها في حياتنا اليومية، وذلك من خلال كتاب " الاستعارات التي نحيا بها " لجورج لايكوف ومارك جونسون.

- **الاستعارة و أنواعها من خلال كتاب " الاستعارات التي نحيا بها "**: الاستعارة بهذا التصور ليست مجرد أسلوب في اللغة، بل هي تركيب بنيوي في جهاز التصور والتفكير لدى الإنسان إذ إنه مفطور على أن يفكر بشكل استعاري وأن تتحكم في أفكاره وسلوكه تلك الاستعارات التي تملأ فكره ولغته عن العالم من حوله، يقول لايكوف وجونسون: "إن الاستعارة حاضرة في كل مجالات حياتنا اليومية، إنها ليست مقتصرة على اللغة، بل توجد في تفكيرنا وفي الأعمال التي نقوم بها أيضا، إن النسق التصوري العادي الذي يُسيّر تفكيرنا وسلوكنا له طبيعة استعارية بالأساس"⁵، ولتوضيح ذلك قدم الباحثان استعارة " الجدل حرب "، وعن هذا التصور الاستعاري تتراكم في لغتنا اليومية بنيات استعارية؛ مثل:

الجدال حرب:

-لا يمكن أن تدافع عن ادعاءاتك.

-لقد هاجم كل نقط القوة في استدلالتي.

-أصابني انتقاداته الهدف.

-لقد هدمت حجته.

-لم أنتصر عليه يوما في جدال.

-إذا اتخذت هذه الاستراتيجية ستباد.

-إنه يسقط جميع براهيني⁶. إن جزءا كبيرا من الأشياء التي نقوم بها كما تبين التعابير السابقة (نهاجم موافقا، نريح أو نخسر المواقع، نضع استراتيجيات ...) حين الجدال يبينها تصور الحرب، "وإذا كنا لا نجد معركة مادية (حقيقية) فإننا نجد معركة كلامية، وبنية الجدال (الهجوم، الدفاع ، الهجوم المضاد ... الخ) تعكس ذلك. بهذا المعنى تكون استعارة الجدال حرب من بين الاستعارات الموجودة في ثقافتنا والتي نحيا بها: إنها تبين الأنشطة التي نجزها عندما نتجادل"⁷.

ولتأكيد هذا الطرح، يذهب الباحثان إلى افتراض وجود ثقافة لا ينظر فيها إلى الجدال بعبارات الحرب، ولا وجود فيها للتصورات السابقة من هجوم أو دفاع أو ربح أو خسارة، يقولان: " لنتخيل ثقافة ينظر فيها إلى الجدال باعتباره رقصة، والمتجادلان ممثلان هدفهما إنجاز الرقصة ببراعة وأناقة. ففي ثقافة كهذه سينظر الناس إلى الجدالات بشكل مخالف، وستختلف تجربة الجدال لديهم،... وسيبدو لنا- بدون شك- غريبا أن نسمي ذلك جدالا، وربما كانت الطريقة المحايدة التي نصف بها هذا الاختلاف الحاصل بين ثقافتهم وثقافتنا أن نقول: نشاطنا الجدالي تبينه ألفاظ المعركة وأن نشاطهم الجدالي تبينه ألفاظ الرقص"⁸. وأهم ما نقوم به الاستعارة " الجدال حرب"، هو إتاحة فهم جزئي لنوع من التجارب من خلال نوع آخر، وهذا لا يعني أن الجدال يعد فرعا من الحرب، " فالجدالات والحروب نوعان من الأشياء مختلفان (الخطاب الكلامي والصراع المسلح)، والأنشطة المنجزة (في كليهما) تختلف، فالجدال في جزء منه مبين ومفهوم ومنجز ومعلق عليه انطلاقا من الحرب، (فأن نقول) إن التصور مبين استعاريا فمعنى ذلك أن الأنشطة واللغة مبنيان استعاريا"⁹ إن ما يقصده الباحثان من القول بأن النسق التصوري البشري مبين ومحدد استعاريا، هو أن الاستعارة لا ترتبط باللغة أو بالألفاظ بل إن سيرورات الفكر البشري هي التي تعد استعارية في جزء كبير منها، ومن أجل تحديد البنية الاستعارية المتحركة في هذا النسق قسم الباحثان الاستعارات إلى أنطولوجية، بنيوية واتجاهية.

01- الاستعارات الاتجاهية: تشكل التعالقات العنصر الأساس في تصوراتنا الاتجاهية، كما أن أغلب هذه الاستعارات الاتجاهية ترتبط بالاتجاه الفضائي، فوق، تحت، خارج، داخل، أمام، وراء... وتتبع هذه الاتجاهات الفضائية من وضعية الجسد البشري وكيفية اشتغاله في المحيط الفيزيائي، غير أن هذه التعالقات مع التجربة الفيزيائية غير كافية وحدها، بل لا بد من العامل الثقافي الذي يحدد نوع التعالق المختار حيث " تقدم التجربة الثقافية والفيزيائية العديد من الأسس الممكنة لاستعارات التفضية، ولهذا السبب يمكن أن يختلف اختيارها وأهميتها نسبيا من ثقافة إلى أخرى ¹⁰". هذا النوع من الاستعارات يعطي توجهها فضائيا لنسقنا التصوري، والجدول التالي يمثل بعض التصورات الاستعارية الاتجاهية المنبثقة عن التصور المباشر " فوق، تحت " مع ما يقابله من أمثلة لغوية تعكسها، وهي مأخوذة عن لاكوف وجونسون ¹¹:

استعارات اتجاهية	المرتكزات الفيزيائية للتصور	أمثلة لغوية
السعادة فوق والشقاء تحت	ترتبط وضعية السقوط بالشقاء والانهيار، وترتبط وضعية الانتصاب بحالة عاطفية إيجابية.	- إنني في قمة السعادة. - سقطت معنوياتي.
الوعي فوق واللاوعي تحت	ينام الإنسان وأغلب الثدييات الأخرى في وضعية تمدد، ويقوم حين يكون مستيقظا.	- انهض من نومك. - سقط في غيبوبة عميقة.
الصحة والحياة فوق، والمرض والموت تحت	يجبرنا المرض الخطير على التمدد الفيزيائي، وحين نموت نكون فيزيائيا في وضع تحتي.	- إنه في قمة العافية وأوجها. - صحته في تدهور مستمر. - سقط ميتا.
الأكثر فوق والأقل تحت	إذا أضفنا أشياء معينة إلى مجموعة أشياء أخرى، أو صببنا سائلا إضافيا في إناء، فإن علو مجموعة الأشياء يزيد، ومستوى السائل يرتفع.	- ارتفعت عائداتي في السنة الفارطة. - لقد نزلت أرباحه هذه السنة.

ومما سجله الباحثان في موضوع الاستعارة الاتجاهية ما يلي:

- تعتبر الاستعارات الاتجاهية غالبا الموجه الأساسي في بلورة تصوراتنا الأساسية.

- الاستعارات الاتجاهية ليست اعتباطية بل هي متجذرة في تجربتنا الثقافية والفيزيائية، كما أنه لا يمكن فهم تصور معين إلا بمقتضى أساس هذه الاستعارة في التجربة، مع الإشارة إلى أن هذا الأساس قد يختلف من ثقافة إلى أخرى.

- لكل استعارة فضائية نسقية داخلية، فاستعارة السعادة فوق تحدد نسقا منسجما من الاستعارات وليس مجموعة من الحالات المعزولة، وما يؤكد ذلك أنه لو قال أحدها: " إنني في القمة " بمعنى : " أنا سعيد"، أو قال: " ارتفعت معنوياتي " يقصد " أنا حزين " فإن النسق سيفقد اتساقه .

- إن هناك نسقية خارجية تشمل مختلف استعارات التفضية، وهذه تحكم الانسجام الحاصل بين هذه الاستعارات، و هكذا فإن استعارة " الجيد فوق " توجهنا نحو الأعلى داخل فكرة " الرفاه والسعادة "، فالسعادة فوق، والصحة فوق، والحياة فوق، والنفوذ فوق،...

- قد تختلف الأسس الفيزيائية والاجتماعية للاستعارة، ويبدو أن انسجام النسق الشامل هو الأصل- جزئيا على الأقل- ، وهكذا فإن السعادة ترتبط جزئيا و فيزيائيا بابتسامة عريضة، وهذه الوضعية تعتبر مبدئيا أساس استعارة مثل " السعادة واسعة والحزن ضيق"¹².

02- الاستعارات الأنطولوجية: الاستعارات الاتجاهية لا تكفي وحدها لفهم جميع التصورات، ومنه فإن الباحثين يقترحان نوعا آخر يسمى بالاستعارات الأنطولوجية، وذلك بالنظر إلى أنها تنتج عن تجاربنا مع الأشياء الفيزيائية (وبخاصة أجسادنا)، وعلى العموم " تسمح لنا الاستعارات الأنطولوجية برؤية بنية مرسومة بوضوح أكبر، حيث توجد بنية مرسومة بوضوح أقل، أو غير واضحة البتة "¹³، و يمكن أن نميز في ذلك، ما يلي:

أ- استعارات الكيان و المادة: استعارات الكيان والمادة تقدم طرقا للنظر إلى الأحداث والأنشطة والإحساسات والأفكار، وغيرها باعتبارها كيانات ومواد¹⁴.

إن استعارات الكيان والمادة، حاضرة دائما في فكرنا لدرجة أننا نتخذها بديهيات كما نعتبرها أوصافا مباشرة للظواهر الذهنية، في حين أنها تمثل نسقا مهيمنا على آليات اشتغال لغتنا وتسمح لنا بفهم عدد كبير ومتنوع من التجارب المتعلقة بكيانات غير

بشرية عن طريق الحوافز والخصائص والأنشطة البشرية، وما يمثل به الباحثان في ذلك، تجربة ارتفاع الأسعار التي يمكن أن تعتبر، استعاريا، كيانا نسميه التضخم، وبهذا نحصل على طريقة للإحالة على هذه التجربة:

" التضخم كيان:

- إن التضخم يخفض مستوى عيشنا.
- إذا تفاقم التضخم لن نتمكن من العيش.
- يجب محاربة التضخم.
- يضطرنا التضخم إلى اتخاذ بعض الإجراءات.
- يلتهم التضخم جزءا كبيرا من عائداتنا.
- شراء قطعة أرض هو الطريقة الوحيدة للاحتماء من التضخم.
- يقلقني التضخم كثيرا¹⁵. إن اعتبار التضخم كيانا يسمح لنا بالإحالة عليه وبتكميمه، وبأن نعين منه جزءا خاصا، وبأن نرى فيه سببا وبأن نتصرف بحيلة إزاءه، وربما بأن نعتقد أننا نفهمه. إن هذه الاستعارات الأنطولوجية ضرورية في محاولتنا تقديم تحليل عقلاني لتجاربنا وتستعمل لحاجات مختلفة، والاختلافات الحاصلة بين هذه الأنواع من الاستعارات تعكس هذه الحاجات المختلفة التي استعملت هذه الاستعارات من أجلها. والجدول التالي يبين فكرة تنوع حاجاتنا وتنوع المعطيات التمثيلية التي تخدم هذا النوع من الاستعارات¹⁶:

الاستعارات الأنطولوجية	أنواع فرعية	أمثلة لغوية
استعارات الكيان والمادة	أن نحيل	إننا نعمل من أجل السلام
	أن نكمم	يتطلب إنهاء هذا الكتاب قدرا كبيرا من الصبر
	أن نعين المظاهر (الجوانب)	لقد تدهور الجانب النفسي في صحته.
	أن نعين الأسباب	ثقل المسؤولية سبب انهياره.
	أن نحدد الأهداف ونحفز الأنشطة	إنني أغير نمط حياتي كي أعثر على السعادة الحقيقية.

02- استعارات الوعاء: إن الاستعارات التصويرية من هذا المنظور تعكس بشكل جلي ذلك التفاعل القائم بين وجودنا الفيزيائي في العالم، ونظرتنا لما يحيط بنا ويفعل فينا سواء تعلق الأمر بكيانات فيزيائية (الأقاليم الأرضية، مجال الرؤية) أو بأنشطة (السباق مثلا) تتضمن أعمالا وأحداثا أخرى. تتبع هذه الاستعارات من الخاصية الفيزيائية التي تمتلكها أجسادنا باعتبارنا كائنات فيزيائية محدودة ومعزولة عن باقي العالم عن طريق مساحة جلدنا ونعيش تجربة باقي العالم باعتبارها خارجة عنا، وبذلك يكون التوجه (خارج - داخل) مرتبطا بتصورنا لأجسادنا كأوعية ذات مساحة محدودة. هذا التوجه نفسه نسقطه على أشياء فيزيائية أخرى محدودة بمساحات فنعتبرها أوعية لها داخل وخارج. ومن أمثلة الأشياء الفيزيائية التي نسقط عليها هذا التصور الغرف والمنازل فالنتقل من غرفة لأخرى تنقل من وعاء لآخر ، كما أننا نسقط هذا التوجه على أشياء صلبة إننا نكسر صخرة لنعرف ما بداخلها بل إن هذا الإسقاط يشمل أيضا محيطنا الطبيعي فنعتبر الفجوة داخل الغابة مساحة ذات حدود ونعتبر أنفسنا داخل الفجوة أو خارجها ، داخل الغابة أو خارجها¹⁷. إن استعارات الوعاء لا تثير انتباهنا بالنظر إلى أنها تبدو عادية ومألوفة جدا بالنسبة لنا، والأمثلة في الجدول تبين كيف نتصور الأنشطة أوعية تحوي أعمالا وأنشطة أخرى تدخل فيها، وذلك كما يلي¹⁸:

الاستعارات الأنطولوجية	أنواع فرعية	أمثلة لغوية
استعارة الوعاء	الأقاليم الأرضية	دخلنا فجوة في الغابة
	مجال الرؤية	دخلت السفينة مجال رؤيتي الآن
	الأحداث والأنشطة والأعمال والحالات	هل ستكون في السباق/ لقد اكتسبت تجربة كبيرة في التدريس/ لقد صرفت طاقة كبيرة في العمل

03- التشخيص: يعتبر التشخيص مقولة عامة تغطي عددا كبيرا من الاستعارات، وهذه الأخيرة تسمح لنا بأن نعطي معنى للظواهر المختلفة عن طريق ما هو بشري، و يجب أن نعتد على محفزاتنا ، وأهدافنا، و أنشطتنا وخصائصنا حتى نفهم هذه الاستعارات، وبمفهوم آخر فإن " استعارات التشخيص التصويرية، تتضمن فهم كيانات

غير بشرية، أو أشياء من خلال الكائن البشري، وبالتالي تنسب خصائص بشرية للأشياء¹⁹. ولقد مثل الباحثان لتوضيح ذلك بتشخيص التضخم ، كما يلي:

- هاجم التضخم أسس اقتصادنا.
 - طرحنا التضخم على الأرض.
 - إن ألد أعدائنا، حالياً ، هو التضخم.
 - لقد هد التضخم الدولار.
 - ذهب التضخم بكل ما وفرناه.
 - خدع التضخم أحسن الخبراء في البلد.
 - أنجب التضخم جبلا من الانتهازيين. من الأمثلة السابقة يتبين أنه " بالنظر إلى شيء مجرد مثل التضخم عن طريق ما هو بشري له سلطة تفسيرية تشكل - بالنسبة لغالبيتنا- الوسيلة الوحيدة لإعطائه معنى، إننا حين نتعرض إلى خسارات مالية مادية لأسباب اقتصادية وسياسية معقدة لا نفهمها حقاً، فإن استعارة التضخم عدو تسمح لنا على الأقل بإعطاء تفسير متسق لسبب ابتلائنا بهذه الخسارات²⁰
- الاستعارات البنيوية:** إن هذا النوع من الاستعارات يكمن في بنية أنساق تصويرية لها حدود تتسم بوضوح أقل استناداً إلى أنساق تصويرية لها حدود تتسم بوضوح أكثر²¹، أو أنها استعارات " تستخدم في بنية النسق التصوري لإدراك مجالات جديدة من خلال مجالات مبنية مسبقاً"²². إن الاستعارات البنيوية شأنها شأن الاستعارات الأنطولوجية والاتجاهية تتأسس على ترابطات نسقية داخل تجربتنا، فاستعارة الجدل العقلي حرب، تسمح بإقامة تصور لما هو الجدل العقلي بالاستعانة بشيء نفهمه بطريقة أسهل، وهو الصراع الفيزيائي (الحرب). ففي مملكة الحيوانات التي تسعى إلى الحصول على ما تحتاجه من فرائس وملكية أو سلطة...الخ، تتعارك مع حيوانات أخرى ترغب في الأشياء نفسها، ينطبق الأمر نفسه على البشر، فكل ما تقوم به الحيوانات في عراكها من ممارسات :التحدي قصد تخويف العدو وغزو مساحته، والدفاع عن الموقع والهجوم و الهجوم المضاد والانسحاب أو الاستسلام، والمعاركة البشرية تتضمن كل هذا. إلا أن كوننا " حيوانات عاقلة " جعل صراعاتنا ومعاركنا، ومنها الحرب، مؤسساتية بطرق متعددة. إلا أنه وإن كنا قد جعلنا المعارك مؤسسية

على مر العصور فإن البنية الأساس للمعركة تظل في العمق ثابتة لا تتغير، إلا أن الجانب الإيجابي في كوننا حيوانات عاقلة يحصل بقدرتنا على نيل ما نريده دون اللجوء إلى صراع مادي حقيقي، ولهذا ابتكرنا مؤسسة الجدل الكلامي الاجتماعية²³.
قد يتحول الجدل إلى عنف فيزيائي، أو قد تكون المعركة الكلامية بنفس صيغة المعركة الفيزيائية، ولتوضيح طبيعة هذه العلاقة قدم الباحثان مثالا عن خصام بين زوجين: إذ يسعى كل من الزوج والزوجة إلى تحقيق غاياتهما، وذلك عن طريق حمل الآخر على تبني رأي معين بصدد إحدى المشاكل أو حمله على التصرف آخذا بعين الاعتبار ذلك الرأي على الأقل، فكلاهما يتصور أن هناك شيئا سيُريحه أو سيُخسره. وأن هناك مساحة يغزوها ومساحة يدافع عنها، ففي الجدل نهاجم، ندافع، نستسلم، ونهرب باستعمال كل الوسائل الكلامية المتاحة: التحدي، التهديد، الشتم، التسلط، المساومة، الإطراء، وكذلك محاولة تقديم " حجج عقلية ". إلا أن هذه الوسائل التكتيكية في الغالب قد تقدم باعتبارها أسبابا، ومن الأمثلة على ذلك:

- لأنني أقوى منك. (تحذير)
- لأنك إن لم تفعل فسأضطر إلى كذا وكذا. (تهديد)
- لأنني أنا الرئيس (تسلط)
- لأنك غبي (شتم)
- لأنك تتصرف عادة بشكل سيء (استخفاف)
- لأنني مثلك تماما، لي الحق في ذلك (تحدي التسلط)
- لأنني أحبك (تهرب)
- لأنك إذا فعلت كذا، فإنني سوف ... (مساومة)
- لأنك الرجل المناسب للقيام بذلك (إطراء). تبين الأمثلة السابقة أن الجدالات المستعملة لهذا النوع من الوسائل التكتيكية هي الأكثر شيوعا في ثقافتنا، ونظرا لارتباطها الوثيق بحياتنا اليومية، فإننا لا نكاد ننتبه إليها. إلا أن هذه الوسائل التكتيكية السابقة (التحدي، المساومة، التسلط، الاستخفاف، التهديد) تعتبر غير عقلية خاصة في الأوساط الأكاديمية والقانونية والديبلوماسية والدينية والصحفية، حيث يتم انتهاج صيغة أسمى في الجدل العقلي وحيث الوسائل التكتيكية المسموح بها هي:

-إقامة مقدمات منطقية.

-سرد براهين تؤكد هذه المقدمات.

-رسم استنتاجات منطقية. غير أنه حتى في أكثر الحالات المثالية التي تتوافر فيها هذه الشروط فإن الجدل العقلي يدرك وينفذ بواسطة الحرب، فهناك دائما مساحة نغزوها وأخرى ندافع عنها ، ويمكن أن نربح أو نخسر. يطرح الباحثان الكثير من الأمثلة المتعلقة باستعارة " الجدل الحرب"، والتي يبينان من خلالها كيف أن هذه الوسائل التكتيكية تحضر حتى في التراكيب المذهبة، فسواء كنا في مقام أكاديمي ، أو في جلسة محكمة، حيث نصبو إلى تحقيق الصبغة المثالية للجدل العقلي ، أو كنا في مقام نحاول أن نبدي سلطتنا فنتكلم بخشونة ، فإننا ندرك جدالاتنا ونتصورها وننجزها وتحدث عنها بالاعتماد على استعارة " الجدل الحرب"²⁴.

يقدم الباحثان بعد ذلك نوعين آخرين من هذه الاستعارة، وهما: " العمل مورد " و" الزمن مورد "، وبعد الإفاضة في الشرح وتقديم الأمثلة، يتوصلان إلى أن هذه الاستعارات الثلاث تملك أساسا ثقافيا قويا، وأنها " قد انبثقت بشكل طبيعي داخل هذه الثقافة التي هي ثقافتنا لأن ما تضيئه يطابق بدقة ما نعانيه (أي ما نجره) جماعيا، ونجره جماعيا ، ولأن ما تخفيه لا يطابق سوى القليل من تجاربنا. إلا أن هذه الاستعارات لا تكفي بأن يكون لها أساس داخل تجربتنا الفيزيائية والثقافية، إنها تؤثر أيضا في تجربتنا نفسها وفي سلوكياتنا"²⁵.

الهوامش:

1 - ينظر: لطيفة إبراهيم النجار، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي، مجلة 'جامعة الملك

سعود، م17، سنة2004، ص: 05.

2- ينظر المقدمة من : Mark Johnson , The Body in the Mind , (Chicago, The University of Chicago Press1990) نقلا عن : لطيفة إبراهيم النجار، آليات التصنيف

اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو

العربي، ص: 06.

3- ينظر: لطيفة إبراهيم النجار، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي، ص:07،06.

- 4- ينظر: عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، إشراف: بوجمعة شتوان، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012، ص: 46.
- 5- جورج لاكوف ومارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة : عبد المجيد جحفة ، ط1 ، الدار البيضاء : دار توفيق للنشر، 1996م، ص21 .
- 6- المصدر نفسه، ص: 22.
- 7- المصدر نفسه، نفس الصفحة.
- 8- المصدر نفسه، ص: 22، 23.
- 9- المصدر نفسه، ص: 23.
- 10- المصدر نفسه، ص: 38.
- 11- ينظر: عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، ص: 47.
- 12- ينظر: جورج لاكوف ومارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها، ص: 37، 38.
- 13- عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، ص: 112.
- 14- ينظر: جورج لاكوف ومارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها، ص: 45.
- 15- المصدر نفسه، ص: 46.
- 16- ينظر: عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، ص: 111.
- 17- ينظر: جورج لاكوف ومارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها، ص: 49.
- 18- ينظر: عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، ص: 111.
- 19- المرجع السابق، ص: 111.
- 20- جورج لاكوف ومارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها، ص: 54.
- 21- ينظر: المصدر نفسه، ص: 121.
- 22- عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص: 44.
- 23- ينظر: المصدر نفسه، ص: 81.
- 24- ينظر: المصدر نفسه، ص: 82، 83.
- 25- ينظر: المصدر نفسه، ص: 86.

اسم الفعل وسماته الإعرابية الدلالية الجهية (±واجب)، في كتاب سيويه

أ، د، حمادي زمزم

المعهد العالي للغات بنابل - تونس

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى بيان أدوار اسم الفعل الإعرابية الدلالية على الجهية (±واجب) = (±يقين) في الجملة، انطلاقاً مما حدّد سيويه في الكتاب: ما يتعدّى المأمور إلى المأمور به والمنهيّ إلى المنهيّ به، وما لا يتعدّى المأمور إلى المأمور به والمنهيّ إلى المنهيّ به، واستعانة بشروح الكتاب... وذلك بالتنبيه إلى أصله بما هو صنف من اسم الحدث المختصر لا يظهر فاعله في شروط عمله، إضافة إلى تأكيد طرافة التسمية "اسم فعل" الجامع بين الاسم والفعل إحالة على وحدة نحوية تدلّ ما يدلّه الفعل ولا تجري مجراه في سلوكه الصّرفي والتركيبي. فهو صنف من أصناف الكلم دالة على الجهية والزمان... من خلال التركيب أو الجملة، فلا يخلو من طرافة البناء والتّصريف والتركيب و حوسبة الدلالة

- الكلمات المفتاحية: الجهية (اعتقاد المتكلم من عدمه) = الواجب/غير الواجب = (±واجب) = (±يقين)
المأمور والمأمور به/ المنهيّ والمنهيّ به، اسم الفعل/ اسم الحدث = معنى الفعل ، الصّرفم.
مثّل الصّرفم اسم الفعل¹ في النّظرية النّحوية العربية، موضوعاً طريفاً بدءاً بالتّسمية ووصولاً إلى تحليل منطلقاته الإعرابية الدلالية، وما سمت به من سمات نحوية . وفي هذا المقال، سنقف على خواصّه انطلاقاً مما وجدنا في كتاب سيويه "هذا باب من الفعل سمي الفعل فيه بأسماء لم تؤخذ من أسماء الفعل الحادث"²، وما اتّصل بها في أهمّ شروحه. فما الدلالات الجهية في وحدة نحوية اختار لها النّحاة اسماً يجمع بين الاسم والفعل، من خلال تركيب إضافة يكون فيها الفعل محتاجاً إلى الاسم في عنونة معناه؟ وما السمات النّحوية التي تميّزه عن الاسم والفعل؟ وما حكمه؟ متى يظهر فاعله؟ ومتى يضمّر؟ أيظهر الضمير فيه أم يضمّر بعد أن وسم بالاسم؟ وكيف يعمل؟ أ يعمل مضمرًا؟ أ يتقدّم معموله عن عامله؟ ما العلاقة بين الأمر والنهي؟ أ ليس النّهي وجهاً من وجوه الأمر؟ جملة من الأسئلة بعضها أساسي وبعضها فرعي. لكنّها تبرز مجتمعة، شيئاً من وجوه الطرافة في هذا المبحث، خاصّة إن ربطنا هذه المسائل الجزئية بما في الاسم والفعل من

سمات تخصّ كلّ قسم وتجعل منه كيانا مستقلاً عن غيره، دون أن نغفل الاسترسال بما هو سمة إعرابية كامنة هنا وهناك، وإن هرميًا.

1- اسم الفعل اسم حدث مبنيّ بدل للفعل في معناه، لا يظهر معه الفعل اسم الفعل من أسماء الحدث/ المصدر الذي حاول أبو حيّان النّحوي التّنبية إليه، فرآه قسماً ثانياً منه: "بدل من الفعل نائب منابه ومنحلّ لحرف مصدريّ والفعل والبدل منه الفعل لا يظهر معه الفعل وفيه ثلاثة مذاهب أحدها: لا ينقاس ونسبه أكثر المتأخرين إلى سيويه وأنه يقصره على السّماع، والثّاني: أنّه ينقاس في الأمر، والدّعاء، والاستفهام، بتوبيخ وغير توبيخ، وفي التّوبيخ بغير استفهام، وفي الخبر المقصود به الإنشاء أو الوعد وهو اختيار لابن مالك في الشّرح المذهب الثالث: أنّه ينقاس في الأمر والاستفهام فقط"⁴³. يحيل القسم الأوّل على المصدر الذي يقدر بـ (أن+فعل)، ويكون قابلاً للاشتقاق. ويحيل القسم الثّاني على اسم الفعل الذي ينقاس ولا ينقاس، وفّق موضعه الإعرابي. وبذلك، يكون منطلقه اسم الجنس المطلق إعراباً ودلالاته في الجهة والزّمن (+رفع مطلق). وهو اسم لمعنى الفعل، لا للفعل في جملة حركته. وينقسم ثلاثة أقسام: مرتجل (وهو كلّ كلمة وضعت من أوّل أمرها اسم فعل كهيات)، منقول (نقل عن جار ومجرور كعليك، عن ظرف كأمامك، عن مصدر كروبيدك، عن حرف كلها، نحو، ها الكتاب أي خذه)، معدول (يعدل عن الفعل، نحو: تراك المعدول عن اترك). وبذلك يتميّز، عن المصدر الذي يقدر في عمله بـ (أن + فعل)، بالبناء على أساس أنّ الأمر معنى حرفي: "واعلم أنّ هذه الحروف..."⁵، و"وضعت موضع فعل الأمر"⁶. وموضعه الإشارة في الحال: "يكفي من ذلك الإشارة أو غيرها مما ليس بلفظ بل يقوم مقامه"⁷. ففي الأمر، لما فيه من قوّة يكتفي المتكلّم بما يتضمّنه حال الخطاب، من إحالات تغنيه عن التّلفظ. فالأمر من المعاني النّحوية المقاميّة التي تستدعي عادة متكلّماً ومخاطباً ماثلين آن التكلّم. ولذلك يكون للإشارة دور توضيحيّ تعينيّ إضافة إلى ما يحفّ بالتلفظ من ظروف مرجعية.

2- اسم الفعل، اسم مختصر عامل، يتضمّن فيه اسم اللفظ المسند ولا يظهر/عمله وشروطه أسماء الفعل مطلقة في منطلقها (±واجب)، لا يظهر معها الفعل

كالمصدر لأنها منه في المعنى، ولا تظهر فيها علامة المضمر، بما أنها ليست من الأمثلة التي أخذت من الفعل⁸. وهو ما وضّحه السيّراني بأن أكد عدم إضمار ضمير الفاعل فيها، لأنها "أسماء فعل لا يظهر فيها ضمير الفاعل الواحد والتنثية والجمع"⁹. ويمثّل ذلك بأمثلة، منها:

. ياعمر حذار زيدا

. يا عمران حذار زيدا

. يا عمرو حذار زيدا¹⁰

الضمير يظهر في الفعل، لأنه العامل في الأصل، ولا يظهر في الاسم. فمهما كان العدد المخاطب تظلّ صيغة اسم الفعل واحدة. تكون مفردة "على لفظ واحد، والمصادر المشتقة من الأفعال قد تكون مفردة ومضافة ويكون فيها الألف واللام، وقد لا يكون فيها، كقولك: ضربا زيدا أو الضرب زيدا"¹¹. فهي تعمل غير متصرفة في صورة اسم الذي هو "علامة على طريق الإشارة إلى المعنى الذي في النفس"¹² وهو تصوّر يقتضي ما تقتضيه البنية العقديّة للجملة، بما أنها بنية ضاربة في التجريد في تعليل المحلّات والمواضع. ولذلك، ربط سيويه إضمار المأمور والمنهيّ، بالنّية¹³، لأنّ الفعل لا يخلو من الفاعل، فإذا خلفه الاسم جرى ذلك المجرى في الحاجة إلى الضمير. وإذا لم يجز أن يكون مستترا في الاسم، فهو في النّية منعقد¹⁴ وهو أيضا، لا يتقدّم معموله عليه. فلا يجوز: زيدا عليك، أو زيدا حذار¹⁵ كما لا يعمل مضمرا، بأن يحذف. لكنّ السيوطي، ذكر أنّ ابن مالك، جوّز عملها¹⁶، مستندا إلى المثال التّالي:

يا أيّها المائح دلوي دونكا، انتصبت "دلوي" بـ"دونك"، لدلالة ما بعده عليه. فاسم الفعل اسم لمسمّى، فيه يندمج الاسم والفعل، اندماجا قائما على الجمع والطّرح إنشاء لوحدة نحوية هجينة محكومة بجملة من الشّروط العامليّة الإعرابيّة الطّريقة تبرز شيئا من التّفكير النّحوي العربي وقد أوغل في التجريد بما أنّه نظام. وهو ما يتّضح من خلال الوقوف على تصنيف سيويه على أساس أنّ "موضعها من الكلام الأمر والنّهي، فمنها ما يتعدّى المأمور إلى مأمور به، ومنها ما لا يتعدّى المأمور، ومنها ما يتعدّى المنهيّ إلى منهيّ عنه، ومنها ما لا يتعدّى المنهيّ"¹⁷

3 / اسم الفعل والدلالة الجهية (±واجب). كلّ الوحدات اللغوية مؤهلة من حيث المبدأ أن تدلّ دلالات نحوية سياقية ومقامية، من خلال التركيب في الجملة، ومنها الدلالة على الجهة (± واجب) المحيلة على درجات اعتقاد المتكلم يقينا (سواء أ تعلق الأمر بالواقع الموجود أم بالواقع الممتنع)، وإمكانا. واسم الفعل بما أنّه وحدة نحوية وصّفه سيويه توصيفا جهيا: موضعها من الكلام الأمر والنهي. (واجب)، فلم؟ وما العلاقة بين الأمر والنهي؟

3. 1 اسم الفعل ومواقع الأمر والنهي. (واجب). وحدات نحوية وضعت مواضع فعل الأمر والنهي، لأنّها أسماء في معنى الفعل، ولأنّها مبنية في أغلبها على السكون، "يبنى على السكون لأنّه واقع موقع الأمر والأمر مبني على السكون"¹⁸ فالموضع دلالة إعرابية تكون فيها الدلالة فعلية حرفية. ولذلك، رأى الرّماني في شرحه أنّه: "لا يجوز اسم الفعل إلّا في الأمر والنهي دون غيرهما من معنى الكلام لأنّ الأمر والنهي لا يكون إلّا بالفعل، فافتضى لهما هذا تصرفا لا يكون لغيرهما. وكان ذلك بالدلالة على المعنى بلفظهما وبما يقوم مقام لفظهما لتوفيتهما حقهما في اللفظ بما لهما في المعنى"¹⁹. فمعنى الأمر والنهي من أقوى المعاني، لذلك حقها، أن تؤدّي بالفعل. لكنهما باعتماد هذه الأسماء يخلّان ويختصران في قائمة مغلقة، أو شبه مغلقة من الوحدات، وفي ذلك فتح الباب للمتكلّم ليستعملها ويطوّعها وفق ما يحتاجه في مقام الخطاب الذي يكون فيه. وفي قصر اسم الفعل على الأمر والنهي. رغم أنّ بعضه قد يكون خبرا. هو في الحقيقة تأكيد منزلة هذه المعاني في الاستعمال. فقوّتها في استرسالها في الكلم كلّها اسما وفعلًا وحرفًا، وذلك لتضمّنها معنى الإشارة في تقديرنا، لذلك بنيت في أغلبها على السكون، ولذلك كانت أسماء للمعاني التي في ألفاظ الفعل: "ألفاظ الفعل دوالّ على المعاني التي وضعت لها، وهذه دوالّ على تلك الألفاظ، فهي أسماء لألفاظها"²⁰. وهو ما سنوضحه من خلال شرح التعدية بالمأمور والمأمور به، والمنهي والمنهي به الواردة في قول سيويه. وقد فسّر ذلك ابن الخشّاب بمقام الحال الذي يكون فيه الأمر باعتباره موضعا يستند أساسا إلى الإشارة باعتبارها دلالة

3. 1. 1 ما يتعدّى المأمور إلى المأمور به، والمنهيّ إلى المنهيّ به. يجري اسم الفعل مجرى الفعل في التعدية والّلزوم: "أما ما يتعدّى فقولك: رُويدَ زيدا، فإنّما هو اسم قولك: أروِدَ زيدا، ومنها هَلَمَ زيدا، إنّما تريد هات زيدا"²¹. فاسم الفعل يضارع "الفعل الذي وقع موقعه في التعدّي وترك التعدّي"²². ولذلك، صنّفت صنفين اثنين: المتعدّي الذي يكون مسمّاه متعديا. وهو مقصود سيويه بتعدّي المأمور إلى المأمور به. ، نحو: حيّلا الثريد، أي: ائته، تراك الفاسق، أي، اترك يعمل اسم الفعل متعديا، لكنّ التعدّي يخصّ المأمور/ المأمور به، والمنهيّ / المنهيّ به، وفي ذلك حصر للدلالة جهيا (±واجب)، في هذه الوحدات النحوية. فما نستخلصه من قول سيويه، أنّ جلّ أسماء الفعل تستعمل في مواضع الأمر باعتباره أسلوبا إنشائيا مخصوصا يتطلّب مقاما معينا يتكفل بإنجاز عمل لغويّ قائم على طلب القيام بالفعل على وجه الاستعلاء، وما يتقرّع عنه من دلالات بلاغية ثانوية: "فأما كونها في الأغلب للأمر، فإنّ المراد بها، مع ما فيها من مبالغة الاختصار والاختصار يقتضي حذفاً، والحذف يكون مع قوّة العلم بالمحذوف، وهذا حكم مختصّ بالأمر، لأنّ الأمر يستغنى فيه في كثير من الأمر عن ذكر أفعالته بشواهد الحال، كقولك لمن رأيته قد أشرع رمحا أو سدّد سهما أو أشال سوطا أو شهر سيفاً، وبدا أو عمرا وتستغني بشاهد الحال عن أن تقول: أطعن، أو ارم، أو اضرب، ويكفي من ذلك الإشارة أو غيرها ممّا ليس بلفظ بل يقوم مقامه، والخبر ليس كالأمر في ذلك"²³. فالأمر يكون بجملة مختصرة تجمع بين اللفظ والّلحظ، جمعا يخصّص هذا المعنى في فضاء المعاني النحوية، ويعلّل استعمال هذه الوحدات في هذا السياق. ومهما ضعفت دلالة الأمر، فإنّها لا تخلو من أثر العلاقة العمودية القائمة بين الأمر والمأمور، بل قد تزداد قوّة لتحيل على التّهديد والوعيد، نحو:

حذارِ فتحت الرّماد اللّهيّب ومن يبذر الشّوك يجن الجراح²⁴.

وتعدّي المأمور إلى المأمور به، إحالة على التعدية كعمل إعرابيّ دلاليّ صنّفت من خلاله الأفعال سواء أ كانت مجردة أم مزيدة. فالأمر والنهي من المعاني التي تكون بالفعل لفظا ومعنى، أو بالفعل معنى لا لفظا²⁵. ففي الأمر

والنّهْي، قوّة، ماثلة في نظام لغويّ إعرابيّ دلاليّ. لكن لماذا ذكر سيويه النّهْي مع الأمر؟

تلبّس النّهْي بالأمر واسترسل فيه. فصيغ فعل الأمر (فعلا، ومصدرا، ولام الأمر + فعل مضارع مجزوم، واسم فعل)، تفيد النّهْي معنى في عدد منها، من خلال سياق محدود أو مقام معيّن: "فإذا قال اتركها، وامنعها، فالمعتاد في الكلام أن يقال نهى عنها، وذا قال: صه صه فأمره بالسكوت والكفّ، فقد نهى عن الكلام والإقدام، والأكثر المألوف أنّه إذا قال له اسكت أنّه قد نهاه عن الكلام"²⁶. سمات الأمر تتقاطع مع النّهْي لأنّ المقام واحد. ويمكن أن نوضّح ذلك أكثر بأمثلة، نحو: عد باكرا، بمعنى لا تعد متأخرا، حيّ على الصلّاة، بمعنى لا تتأخّر أمامك، بمعنى لا تنتظر إلى الخلف، ولا تعد إلى الوراء، تراك الهناة، بمعنى لا تأخذها فالأمر يتضمّن النّهْي ويحيل عليه. فبمجرّد أن تنتظر في قفا الوحدة النّحويّة، تتبيّن مكن النّهْي. لكنّ أ يتضمّن أسلوب النّهْي [لا النّاهية + فعل مضارع مجزوم]، معنى الأمر؟ نجيب عن ذلك كن خلال أمثلة، نحو: لا تتكلّم، بمعنى اسكت، صه: "فقد نهى عن الكلام، والأكثر المألوف أنّه إذا قال له: اسكت، أنّه قد نهاه عن الكلام"²⁷. لا تبك ديارا خربت، بمعنى كفّ عن البكاء. لا تسرق المال العامّ، بمعنى اترك المال العامّ للعامّ. فدلالة الأمر، موجبة (+)، ودلالة النّهْي قلب لها. فهي سالبة (-). فقولنا: اخرج، نقلبه إلى النّهْي بحرف يمثّل علامة واحدة ب: لا تخرج = (- تخرج). فالمعنى المائل في طلب عدم الخروج يسترسل من خلال علامتين خازلتين للدلالة. وبذلك يضحى الأمر أصلا والنّهْي فرعا منه. أليس النّهْي أمرا انقلبت فيه (+)، إلى (-)؟ ولعلّ هذا ما يفسّر تقدّم الأمر عن النّهْي في كتب النّحو بقديمها وحديثها. ولعلّ الفرق يكمن في قوّة اللّهجة (Ton)، وفي قلب الموجب إلى سالب الذي يقتضي معينات إشاريّة مختلفة عن معينات الأمر. وهو ما يؤكّد مرة أخرى، أنّ اللّغة تجنح إلى الاعتماد على مبدأ المجهود الأدنى، وأنّ الاسترسال في الدّلالة من ثوابت البنية الدّلاليّة الإعرابيّة في النّظام النّحوي العربي القديم. فالنّهْي طلب ترك القيام بالفعل، قفا الأمر. وهو ما يفسّر التلازم بينهما في قول سيويه (المأمور والمأمور به/المنهي والمنهيّ به).

3. 1. 2 ما لا يتعدى المأمور والمنهي إلى مأمور به و منهي به. يكون اسم الفعل أو اسم معنى الفعل لازما. فلا يتعدى المأمور والمنهي، أي الفاعل إلى مفعول. فإن كان المسمى غير متعد، لم يتعد ما جعل له اسما. وقد ذكر ذلك سيويه ومثله بأمثلة: "مَهْ، صَهْ، صَهْ، [وَاهْ] وَايه وما أشبه ذلك"²⁸. ويمكن أن نذكر شيئا منها قبل أن نختصرها في جدول: هيهات، أمين، شتان، نزال، أمامك، أوه، آه، نحو: أوه لمن لا أرى محاسنها وأصل واهها وأوه مرآها²⁹. ويكون اللازم خاصة في أسماء الفعل الأصوات، لبنيتها المماثلة للحرف ولقدراتها الإعرابية المختصرة. فاسم الفعل يحافظ، سلوك الفعلي العاملي في التعدية وال لزوم، بما أنهما سمتان إعربيتان معنويتان.

3. 1. 2 الجهة في الأمر والنهي (± واجب). تتعلّق الجهة في النّظرية النّحويّة العربيّة، بما ضبطه سيويه وحصره في اعتقاد المتكلم المحكوم ب(± يقين)، في علاقته بالجملة التي أنجزها في مقام معيّن: "ونقول: حسبته شتني فأثبت عليه، إذا لم يكن الوثوب واقعا، ومعناه: أن لو شتني لو ثبت عليه. وإن كان الوثوب قد وقع فليس إلّا الرّفع، لأنّ هذه بمنزلة قوله: ألسنت قد فعلت فأفعل"³⁰. فاليقين أو الواجب قد استقرّ في ذهن المتكلم وقلبه سواء أ كان موجبا أم كان سالبا، وعدم اليقين أو غير الواجب ما لم يستقرّ في ذهنه سواء أ أحال على خارج أم لم يحل: "يريد به من المخاطب أمرا لم يستقرّ عند السائل"³¹. و الصّراف من أسماء الفعل، بما أنّها وحدات نحويّة إعرابيّة تواصلية مقاميّة مختصرة لا تخلو من حدثيّة، وبما أنّها واقعة في محليّ الرّفع والنّصب، تدلّ دلالات جهيّة مختلفة تعيّن درجة اعتقاد المتكلم. ويمكن أن نمثّلها من خلال أمثلة مختلفة قبل أن نجعلها في جدول تأليفيّ مع الدّلالة على الزّمن. وإنّ قول سيويه "المأمور/ المأمور به والمنهيّ والمنهيّ به"، تعيّن للجهة في هذه الصّراف لا يخلو من دقّة. فالأمر والنّهي طلب. والطلب من المعاني النّحويّة التي تدرج في غير الواجب، أو ما يسمّيه البلاغيون الإنشاء، نحو: حذار من الجدار، أفاد اسم الفعل القياسي (حذار)، في هذه الجملة طلب التّحذير. وهو غير واجب بما أنّ المتكلم يطلب شيئا غير واقع، وغير ثابت أو كائن في ذهنه. رويدك يا رجل، تمهّل، ففي التّأني حكمة (= واجب).

حيّ على الصلّاة (أو حيّهل). أقبل، فقد حان وقت الصلّاة = (- واجب).

هيا يا محمّد، اسرع = (- واجب). عليك بالعمل

الزم = (- واجب). صه اسكت لمتكلّم يخاطب بها متعيّنًا ماثلاً أمامه = (- واجب)

صه اسكت لمتكلّم يخاطب بها غير متعيّن، فتكون الدلالة الجهية مطلقة في الأمر والنهي (- واجب). فاسم الفعل يدلّ على الطّلب في معناه الأصلي ومعانيه الفرعية

المختلفة. غير أنّه قد يدلّ عمّا استقرّ في ذهن المتكلّم (+ الواجب)، وإن كان

استعماله محدوداً، نحو: سرعان ما داهمه النعاس، أي، أسرع = (+ واجب)

بطآن الطّفّل، أي، أبطأ = (+ واجب). هيهات نجد، أي، بعدت = (+ واجب)

قطني ما وهبتني، أي، يكفي = (+ واجب). فالأصل في اسم الفعل أن يكون في غير

الواجب (- واجب)، من خلال الأمر والنهي للعلاقة الإعرابية الدلالية القائمة بين

الشكل ووظيفته في الاستعمال بما في الأمر من قوّة معنى يتداخل فيها اللفظ واللّحظ

تداخلاً يبرز أنّ المقام عنصر نحويّ مسجّل في البنية ومائل فيها. لكن مثلاً يخرج

الأمر ليدلّ على النّهي، يخرج اسم الفعل عمّا وضع له، ليدلّ على الخبر. فالأصل

= (- غير واجب)، وما خرج عنه = (+ واجب). وهو ما يتوضّح أكثر من خلال

تصنيف النّحاة لأسماء الفعل إلى ما اقترنت دلالاته بصيغ الماضي والمضارع

والأمر. وهو ما نوظّفه في الوقوف على دلالة هذه الصّرفم الفعلية على الزّمان.

3. 1. 2 أسماء الفعل ودلالاتها على الزّمان

مثلاً صنّف النّحاة الفعل إلى صيغ، صنّفوا أيضاً أسماء الفعل إلى صيغ فعلية

أحالت على الزّمان في الجملة. فنجد الماضي والمضارع والأمر. ومن الصّرفم

الدّالة على الماضي، نجد: هيهات/ شتّان/ بطآن / سرعان³² ويمكن أن نخبر ذلك

بأمثلة، نحو: هيهات النصر؛ أي بعد، إن كان متعلّقاً بحدث ما جرى في الماضي.

لكن قد يدلّ على الحاضر، إن كان متّصلاً بموضوع جار في الحاضر، نحو:

هيهات النصر الآن؛ أي يبعد، إن كان متعلّقاً بمعركة تدور رحاها في الحاضر.

وقد يدلّ على المستقبل، نحو: هيهات النصر غداً؛ أي يبعد. ومما دلّ على

المضارع، نحو: آه، أوه، واها، وي، أن، قط... ونمثّل ذلك، ب: آه منك في متاهاتك

متكلّم يشكو من يخاطب. فتكون دلالة المضارع على الحاضر. آه من غدر العُرب

في نكبة 1967 . الزّمن إثنان: زمن التكلّم/ الحديث: الحاضر، وزمن الحدث الماضي. وبذلك نتبيّن الفوارق الدّقيقة بين الصّيغ والزّمن باعتباره دلالة إعرابية. آه من الموت. الحديث: الحاضر، و الحدث المستقبل. ومما صنّف ضمن أسماء الفعل الدّالة على الماضي، نذكر: أمين، هيّا، حيّ، هاك، إليك، دونك، صه، مه...ويمكن أن نمثّل شيئاً منها بجمل، لنقف على الدّلالة على الزّمن، نحو: أمامك أيّها الرّجل، زمن التكلّم/ الحديث في الحاضر وزمن الحدث في المستقبل.

رويدك لا يخدعك سكوتي، زمن الحديث في الحاضر وزمن الحدث ما يتضمّن التهديد المحيل على المستقبل. لكنّ المستقبل قد يكون بعيداً وقد يكون قريباً: القريب ما كان الأمور أو المنهيّ، حاضراً في المقام. ويكون خاصّة من خلال أسماء الفعل الأصوات لما فيها من دلالات زجرية مرتبطة بطلب لا يخلو عادة من نهي، نحو: صه، مه. في مقام توبيخ وتقريع لا يخلو من تحقير لما في هذا الصّرف من دلالة تنزّل المخاطب في منزلة الحيوان. البعيد ما لم يكن المأمور أو المنهيّ، حاضراً أثناء تلفّظ المتكلّم/الأمر، ويكون الخطاب متضمّنًا لدلالة غير ماثلة أمام المتكلّم، وإن كانت ماثلة في ذهنه، نحو: حذارِ فتحت الرّماد اللّهيّب³³. المعنى التهديد الموجه من الشّابي، إلى المستعمر الفرنسي الذي كان حاضراً في ذهن المتكلّم، لكنّه غير ماثل أمامه. ولذلك، فالعمل اللّغوي المنجز واقع في الحاضر، لكنّ مقصوده يكون في المستقبل البعيد. ومهما يكن من إمكانات إعرابية مقامية وسياقية، فإنّ دلالة هذه الوحدات النّحوية تظل متشعبة لتلبّس المقامي فيها بالنّحوي، خاصّة وأنّ النّحاة لم يفصلوا في تصنيفهم للمعاني النّحوية بين المعنى الوظيفي والمعاني الصّياغية والمقوليّة والمقاميّة، ويعلّل ذلك بسيطرة المتكلّم، في توليد المعنى، في الاستعمال³⁴.

3 . 2 أسماء الفعل ومواضع الخبر(+واجب). اسم الفعل من اسم الجنس الذي يعادل في منطلقه الإعرابي الدّلالي (+ رفع مطلق)، بما أنّه يمثّل نقطة البداية المنفتحة على الشّيوع والعموم. فكأنّ الخبر أصل، أو هو أصل في الدّلالة والإنشاء فرع منه. وبذلك، يصحّ عندنا، أنّ الطّلب المحكوم في حركتيه بالأصل والفرع، يكون فرعاً عن أصل: أي أنّ اسم الجنس/ اسم الحدث منطلق الخبر، والخبر منطلق

الإنشاء. وبذلك نعتبر أنّ تسمية هذه الأشكال باسم الفعل، توكيد لجملية من السمات النحوية الدلالية الحديثة، وهي، أيضاً، إشارة إلى منطلقها الاسمي الضارب في اللانهاية، بما أنّ اسم الحدث تشتق منه مختلف المشتقات كمعدن الذهب أو الفضّة خامين³⁵ وهو ما يوضّحه عاشور "يعتبر جنسا أوليا تؤخذ منه الصّور الفرعية التي يمكن أن ترجع إليه وتفسّره وتكرّره في أشكال نحوية تعوّض مضامينه كلياً أو جزئياً"³⁶. فاسم الفعل نوع من المصدر غير القابل للتفرّع، لكنّ أهميته تتمثّل في كونه نقطة البدء في تكوّن الدلالة ونشأتها. فإن كان النوع الأوّل من المصدر قابل للتشقيق ومماثل لغير المتصرّف، فإنّ اسم الفعل غير قابل للتشقيق، ومماثل للمتصرّف. وانطلاقاً من هذا، دلّت هذه الصّراف الفعلية على الخبر، دلالة موسومة ب(+رفع مطلق)، بما أنّها البدء، دلالة موسومة (+ واجب) المعادل ل(+يقين) المتكلّم أو (- يقينه). وأمثلة ذلك، نحو سرعان ما عاد أولياء نعمتنا الميامين أي، سرّعت عودتهم في الزّمن الماضي(زمن الحدث): جملة خبرية = (+واجب) هيهات القمر، أي، بعد وكأنّه انعدم (في مقام غزل): جملة خبرية = (+واجب) شتّان بين الثّرى والثّريا ، أي، افترق : جملة خبرية = (+ واجب). قطني ما قدّمت من عمل؛ أي، يكفني: جملة خبرية = (+واجب). وشكان وصوله، أي، سرّع = (+ واجب). فهذه الصّراف الحرة، قد تدلّ عمّا استقرّ في ذهن المتكلّم وثبت أحياناً. ومع ذلك تظلّ قليلة مقارنة بدلالاتها عمّا لم يستقرّ (- واجب). و نجمع أهمّها في الجدول الذي يلي، معتمدين في ذلك أمثلة ممثلة ومحدّدين للدلالة على الزّمن باعتبارها موجّها ومعينا للجهة.

اسم الفعل	نوعه	المثال	المعنى	الزّمن	الجهة
سرعان	ماض	سرعان ما عادت زينب	سرّع	الحاضر/الماضي	(+واجب)
شتّان	ماض	شتّان بين بثينة وغيرها المعشوقات	افترق/بون شاسع	الحاضر/الماضي	(+واجب)
		شتّان بين الجنة	// //	الحاضر/المستقبل	(+واجب)

			وجهنم		
هيهات	ماض	هيهات النَّصْرُ هيهات النَّصْرُ الآن هيهات النَّصْرُ غدا	بعُد	الماضي الحاضر المستقبل	(+ واجب) (+ واجب) (+ واجب)
أفّ	مضارع	أفّ من شيطنتك لصديقك	أُتَجَرّ	الحاضر	(- واجب)
آه	مضارع	آه من دماننا التي تنزف مشرقا ومغربا	أُتَجّع	الحاضر	(- واجب)
ويّ	مضارع	ويّ من زمن تطايرت فيه الأيام	أُتَجّب	الحاضر	(- واجب)
قط	مضارع	قطني ما وجدت من نصيبي	يكفي	الحاضر	(+ واجب)
واها	مضارع	واها لمن يحشر أنفه فيما لا يعنيه	أُتَجّب	الحاضر	(- واجب)
إيه	أمر	إيه أيّها الطالب السّاحر	زدني	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)
أمين	أمر	ربّ اغفر لي، أمين	استجب	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)
حيّ	أمر	حيّ على الصّلاة	أقبل	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)
صه=	أمر	صه= يا...	طلب الصّمت لغير متعيّن	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)
صه	أمر	صه يا من يدعي ثقافة	طلب السّكوت لمخاطب متعيّن	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)
هيّت	أمر	قال تعالى: "وغلقت الأبواب وقالت هيّت للك" (يوسف، 23)	أسرع	الماضي/ المستقبل	(- واجب)
هلمّ	أمر	هلمّ إلى الكليّة قريبا	تعال	الحاضر/ المستقبل	(- واجب)

هاك	أمر	هاك الدليل على حقي	خذ	الحاضر	(- واجب)
إليك	أمر	إليك عن الترف	ابتعد	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
إليك كذا	أمر	إليك الدرس	خذ	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
هات	أمر	هات حجة تدعم بها ما تقول	أعطني	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
عليك	أمر	عليك باحترام غيرك	الزم	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
رويدك	أمر	رويدك يا بني	تمهل	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
أمامك	أمر	أمامك سيدي	تقدم	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
وراءك	أمر	وراءك قبل	تأخر	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
دونك	أمر	دونك الدرس كاملاً	خذ	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
لديك	أمر	لديك الكتاب	خذ	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
أمامك	أمر	مكانك أيها الطالب	اثبت	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
مه	أمر	مه يا رجيل	اكف	الحاضر / المستقبل	(- واجب)
إخ وكخ	مضارع	كخ ممأ أراك فيه يا ولد	أذكره ³⁷	الحاضر	(+ واجب)
وشكان	الماضي	وشكان	سرع	الحاضر / الماضي	(+ الواجب)
همهام (بكسر الحرف) ³⁸	الماضي	همهام جدك	فني	الحاضر / الماضي	(+ الواجب)
مهمم ³⁹	الماضي	مهمم يا رجل	أحدث لك شيء	الحاضر / الماضي	(+ واجب)

ما نرصده في هذا الجدول من سلوك إعرابي دلالي، وما نستنتجه من نتائج، نرتبه فيما يلي: تستعمل هذه الصرافم/الوحدات النحوية في الأمر بما هو طلب (+) الذي كثيراً ما يتلبس به النهي بما هو حركة سالبة (-) له. ولذلك غلب عليها (-).

(الواجب) للفعل المحكوم في حركته الدلالية بالزمن من خلال الماضي/ المضارع / الأمر، ومن خلال موضعه في الجملة الدالة على الإمكان أو الامتناع أحيانا كالتعجيز بطلب محال. صرافم مختصرة في أشكال مبنية تماثل الحروف في بنائها، لكنها تجري مجرى الفعل في دلالاته على معنى الحدث بما فيه من قوة لذلك تعمل عمله تعديّة ولزوما، فيعلق بها، ما يعلق به من إسناد الذي يكون معنى سواء أ كان لفظا أم كان تقديرا. العامل الأول في توجيه دلالة اسم الفعل الزمن. فما دلّ على الماضي كانت جهته = (+ واجب)، وما دلّ على الحاضر / المستقبل كانت جهته = (- واجب) الماثلة في الطلب في مختلف درجاته المقاميّة والسّياقيّة. وهو بذلك يوثّق "فعليته"، بما أنّه فعل من حيث المعنى واسم فعل من حيث الاسم في شكل مركّب إضافيّ المضاف إليه يعيّن نسبته. تنطلق جميع هذه الصّرافم من الحاضر، باعتباره زمن القول الذي كثيرا ما يكون زمن الحدث المتعلّق به، في الحاضر أيضا، ممّا يؤكد صلتها بالمعاني المقاميّة التّواصلية التّحويّة التي لم يفصل النّحاة بينها وبين المعاني التّركيبية الوظيفيّة: الفاعليّة والمفعوليّة والإضافة⁴⁰. اسم الفعل جملة مختصرة، تحيل على شيء من قوة البنية الإعرابية الدلالية التّحويّة العربيّة، بما هي وجه من وجوه نظام فكريّ ضارب في التّجريد، والنتائج المتصل إليها هي ما يلي:

-وسم سيويه باب اسم الفعل بما يتعدّى المأمور إلى المأمور به، والمنهيّ إلى المنهيّ به، وما لا يتعدّى المأمور إلى مأمور به، والمنهيّ إلى منهيّ به، وسم إعرابيّ دلاليّ يتنزل في المعاني التّحويّة، بما هي تركيب وعقد للدلالة على أساس ما أراد المتكلّم وما نوى سواء أ أحال على غير المستقرّ في ذهنه، أم على المستقرّ. المأمور والمأمور به، والمنهيّ والمنهيّ به موجبا وسالبا وجهان من وجوه الطلب في دالتين تبدوان متقابلتين في المنطق، لكنهما مسترسلتان أصلا وفرعا لا بالمفهوم المنطقي، وإنّما في التّصوّر التّحوي، بما هو إعراب. تصنيف اسم الفعل في كتب النّحو على أساس الأمر والمضارع والماضي، يؤكّد أنّ هذا الصّرفم كالفعل في قوة دلالاته الحديثة، إذ يمثل الزمن موجّها إعرابيا في ضبط الجهة ومختلف الدّالات.

لكنّ غلبة الطلب من خلال الأمر وما يتلبّس به من نهْي، يبرهن على قوّته الإعرابية الدلالية بما أنّ عدّ من المعاني "القوية" التي تحتاج إلى وحدات نحويّة تترجمها. العلاقة بين هذه الصّرافم المختصرة والأمر والنّهْي، تعلّل بأن هذه الدلالة دلالة مقامية لا تخلو من إشارة. فهي لا تبعد كثيرا عن المشيرات الاسميّة: إنّ معاني الإشارة تكاد تنتشر في جلّ الوحدات النحويّة، وهو وسم لغويّ تواصلّي. التعدية واللّزوم اللّذين استبدلها (Tesniere)، بالتعلّق⁴¹ (La valence)، معنى من المعاني النحويّة "الجزئية" الجهية في منطلقها (+رفع مطلق)، تحكم حركة المعنى التي تنتشر من خلال التراكيب (±واجب)/(±يقين): حركة إعرابية دلالية.

. اسم الفعل إحالة على قوّة معاني الفعل، حتّى وإن كانت من خلال وحدات مختصرة تماثل الحرف في بنائه. اسم الفعل وحدة نحويّة جهية تقابل ما يسمّى بأفعال اليقين، بما أنّها أمر ونهْي. (واجب)، في أغلبها، وتسترسل معها أحيانا فيما دلت عليه من يقين = (+ واجب). اسم الفعل يتبع الفعل وليس قسما رابعا أو آخر كما رأى بعض ابن صابر أو عدد من دارسي اللّغة المعاصرين، أمثال تمام حسّان⁴²، بما أنّه فعل من حيث المعنى والعمل والحركة في المحلّات الإعرابية باعتبارها مواضع دلالية علائقية نواتها الفعل معنى.

. أقسام الكلم في العربيّة أقسام دلالية تعكس طبيعة اللّسان العربي .

. اسم الفعل اختصّ بالدلالة على الأمر والنّهْي، لأنّهما لا يكونان إلّا بالفعل لقوّته .

. أسماء الفعل وحدات نحويّة تشكّل قائمة مغلقة، وإن اختلف بعض النّحاة في ذكر بعضها، نحو: وشكان/ أشكان، وعدم ذكرها عند البعض الآخر⁴³ .

. الدلالة على الجهة (±واجب)=(±يقين) تكون في العربيّة في الجملة/ التّركيب.

الهوامش:

1- السيوطي، همع الهوامع، 3، 82، إذ يذكر أنّ أحمد بن صابر أبا جعفر النّحوي، يسمّيه، الخالفة

ورأى أنّه قسم رابع من أقسام الكلم، تأكيدا لاختلافه عن الفعل والاسم والحرف في خواصّها

البنائية والإعرابية، وقد مثّل في العصر الحديث مدار اختلاف وجدال بين عدد من دارسي اللّغة

كنّام حسّان. أيضا نشير إلى مفهوم (L Bloomfield. ت 1949) للصّرف: الحرّ و المقيد:

الأول: ما يرد منفصلا عمّا قبله وعمّا بعده، نحو: الضّمائر المنفصلة (أنا...). والثاني: ما يرد

متّصلاً بغيره، نحو: الضّمائر المتّصلة (ضريته...) . ونشير أيضاً إلى مفهوم (A) Martinet الذي يحصره في ثلاثة أنواع: الأول: المستقلّ عن غيره في تحديد وظيفته، نحو: أمس...الثاني: الوظيفي: لا يتوقّف على وظيفة خاصّة، وإنّما دوره في تحديد وظيفة وحدة نحويّة مجاورة، نحو: حروف الجرّ. الثالث: المقيد بالموقع: نحو المضاف إليه في العربيّة. انظر

أيضاً Benveniste(E) *Probleme de Linguistique générale*, 1/188, 189

2 سيويه، الكتاب، 242، 1.

3 ابن مالك، شرح النّسهيل، 225، 5.

4 السّيرافي، 2، 141.

5 ابن الخشّاب، المرتجل، 250.

6 نفسه

7 سيويه، الكتاب، 243، 1.

8 السّيرافي، شرح الكتاب، 144، 2.

9 نفسه

10، نفسه 145، 144.

11 الرّماني، شرح الكتاب، 527، 2.

12 نفسه، 242.

13 الرّماني، نفسه، 530.

14 أسماء الفعل سماعيّة ماعدا ما كان وزن فعّال نحو: تراك وحذار ونزال

15 السّيوطي، 82، 3.

16 سيويه، الكتاب، 1، 241.

17 السّيرافي، شرح الكتاب، 142، 2. انظر أيضاً، ابن جنّي، الخصائص، 3، ص37، لما أكّد قوّة

معنى الفعلية في اسم الفعل لذلك عمل عمله، فاستعمل في الأمر والنّهي.

18 الرّماني، شرح الكتاب، 2، 529، 528.

19 ابن خشّاب، المرتجل، 258.

20 - سيويه، نفسه 241.

21 - ابن الخشّاب، نفسه، 250.

22 - نفسه

23 أبو القاسم الشّابي، الأعمال الكاملة، الجزء الأوّل، 261.

- 24 السيرافي، شرح الكتاب، 143، 2/144.
- 25 انظر الزماني، شرح الكتاب، 528، 2/529.
- 26 السيرافي، شرح الكتاب، 143، 2/144، إذ علّل جمع سيويه بين الأمر والنهي، بأنّه أمر لفظاً ونهي معنى.
- 27 سيويه، الكتاب، 242، 1. وقد ذكر الزماني، في شرحه، 529، 2، العلاقة بين أسماء الفعل القائمة على الأصوات الدلالة مردّها الحاجة إلى معاملة بعض المأمورين والمنهيين فيما يراد منه، كمعاملة البهيمية في البعث على الفعل بالصوت، ك(صه/ مه...)، ففيه معنى الزجر بالصوت على خلاف المصروف منه.
- 28 المتنبي، الديوان، 277.
- 29 سيويه، نفسه، 36، 3. انظر أيضاً، حمادي زمزم، الدلالة الجهية في الأسماء المبهمة في العربية، خاصة من (ص 109 ، إلى ص 126). وهي أطروحة مرقونة بكلية الآداب والإنسانيات، مئونة، تونس. 2015.
- 30 نفسه، 99.
- 31 انظر السيوطي، 83، 3 إذ ذكر صلة اسم الفعل بالطلب والدلالة على الوقوع بالمشاهدة.
- 32 الشّابي، الأعمال الكاملة، الجزء الأول، 261.
- 33 عاشور(المنصف)، ظاهرة الاسم، 324.
- 34 السيرافي، شرح الكتاب، 16، 1.
- 35 عاشور(المنصف)، ظاهرة الاسم، 134. انظر أيضاً، السيوطي، همع الهوامع، 72، 73، 3 و السّهيلي، نتائج الفكر، 72، وحمادي زمزم، الدلالة الجهية في الأسماء المبهمة في العربية، 268، 269.
- 36 السيوطي، همع الهوامع، 3، 84.
- 37 انظر لسان العرب، 12، 623.
- 38 السيوطي، نفسه. أنظر أيضاً، نفسه الأشباه والنظائر، 6، 159، جملة "هلمّ جرّاً"، إذ ذكر من شرحها وعلل اختلافهم في ذلك، وما فيها من طرافة تبرز دلالة "هلمّ" تقديراً خاصة على الجرّ جرّاً، وهلمّ جارّين أي مثبتين...
- 39 انظر حمادي زمزم، الدلالة على الزمان في الاسم من خلال شروح الألفية لابن مالك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بسوسة، 2013. وهي رسالة ماجستير مرقونة. وقد بيّنا فيها دور الاسم التّام (المصدر/ اسم الفاعل/ اسم المفعول / الصّفة المشبهة...)، والاسم غير التّام/ الناقص(الضمير/ اسم الإشارة / الاسم الموصول/ الطّرف)، في الدلالة على الزّمن من خلال الجملة، بما أنّ الاسم لا يخلو من دلالة على الحدث بما أنّه موصوفا وصفة، ذاتا وحدثا.

⁴¹ *Tesniere, Elements de syntaxe struturelle, P 242, Ed. Klincksieck, Paris*
وقد اعتبر أنّ الجملة أساس كلّ دراسة نحويّة ومنطلق كلّ وصف لغويّ ومنتهاه (انظر 2ème, éd. نفسه، صص 11، 12).

- 41 - تمام حسن، اللغة العربيّة معناها ومبناها. وقد اقترح تقسيما سباعيا (الاسم، الصّفة، الفعل، الضّمير، الخالفة، الظّرف، الأداة)، وقد ذهب تلميذه فاضل مصطفى السّاقي مذهبه، في كتابه: "أقسام الكلم من حيث الشّكل والوظيفة، 1977.
- 42 - ابن جنّي، الخصائص، 3، 39، إذ ذكرها ووقف عليها، في حين أنّ سيويه، 242، 243/1، والسّيبرافي، شرح الكتاب، 143، 144/2، والرّمانى، 529، 52، 2، لم يقفا عليه .

تفعيل دور التقويم التحصيلي "تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً".

الأستاذة : كنفى جميلة
جامعة المسيلة

ملخص:

يعتبر التقويم التحصيلي أداة قياس وتقدير تظهر درجة التملك أو الإتقان للكفاءات المتوخاة من أهداف العملية التعليمية التعلمية، و على الرغم من الإصلاحات التي واكبت تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي مست هذا النوع من التقويم إلا أن الاهتمام بالعلامة الكلية وإهمال تقييم ورصد العلامات الجزئية في إثناء عملية تقييم أجوبة الممتحنين، يبقى عائقاً لأنه يتم إهمال مؤشرات فعالة تسمح لنا بإعطاء ملاحظات قيمة عن مواطن القوة والضعف في تملك الكفاءات، فأخطاء المتعلمين في حقيقة الأمر مؤشرات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، يجب معرفة مواطنها بدقة واستغلالها بصفة آنية لتشخيص أسبابها والقيام بعملية علاجية هادفة تسمح بتحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم وإيجاد العلاج البيداغوجي المناسب، والهدف من هذا الدراسة الموسومة ب: "تفعيل دور التقويم التحصيلي، "تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً" هو تقديم طريقة تصحيح بديلة تسمح بحل المشكل المطروح وجعل التقويم التحصيلي أكثر فعالية كما تقدم تحليلاً لنتائج اختبار في اللغة العربية وفق الطريقة المذكورة .

-الكلمات المفتاحية : الكفاءة اللغوية، الوضعية الإدماجية، معايير التقويم ،مؤشر الكفاءة ،التقويم.

يعد التقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي سعت المنظومة التربوية الوطنية إلى تحسين الممارسات التقييمية السائدة حالياً في الميدان ، والتميزه بتفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار العملية التعليمية التعلمية ، واستخدام التقويم لأغراض إدارية (إجازات ،ارتقاء، إعادة، توجيه...) مع التركيز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ .

والملاحظ في التقويم التحصيلي "الذي يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي والذي يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات"(وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 2039) أن الأستاذ المصحح لورقة التلميذ يعتمد على سلم تنقيط مفصل غير أن الآلية المعتمدة بحاجة إلى إعادة النظر فيها.

فالأستاذ يرصد النقاط الجزئية على مسوودة أو قصاصة ورقية يصل من خلالها إلى العلامة الكلية ويتم إهمال النقاط الجزئية على الرغم من أنها مؤشرات فعالة تسمح لنا بإعطاء ملاحظات ذات طابع نوعي فإذا كانت العلامة الكلية في حقيقة الأمر تسمح بمعرفة مدى تحقق الكفاءات المقاسة من التقويم بشكل إجمالي فإنها لا تكشف لنا نقاط القوة والضعف. إن أخطاء المتعلمين مؤشرات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات يجب معرفة مواطنها بدقة واستغلالها بصفة أنية لتشخيص أسبابها والقيام بعملية علاجية هادفة تسمح بتحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم و إيجاد العلاج البيداغوجي المناسب. نحاول من خلال هذا الدراسة الموسومة بـ: "تفعيل دور التقويم التحصيلي، تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً" إلى تقديم طريقة تصحيح بديلة تسمح بحل المشكل المطروح وجعل التقويم التحصيلي أكثر فعالية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الطريقة التي تسمح لنا برصد كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المقاسة في التقويم التحصيلي؟.
 - ما الطريقة الإحصائية المبسطة التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ المصحح والتي تسمح لنا بتقويم الكفاءات المقاسة في الامتحان على جهاز الحاسوب بشكل مباشر؟
 - هل يمكن تحويل النقاط الجزئية في الامتحان إلى بيانات إحصائية دالة على مستوى تحقق الكفاءات المقاسة في الامتحان؟
- للإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة سنعتمد على نتائج اختبار مشترك تم إجراؤه يوم 4 مارس 2015 بولاية المسيلة بمدارس المقاطعتين التريونين 37 و 38 بدائرة أولاد دراج ولاية المسيلة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة تقدر بـ: 471 تلميذاً وسنشرح الخطوات الأساسية في بناء الاختبار وتطبيقه وتحليل نتائجه وفق الطريقة التي نرى بأنها كفيلة بتفعيل دور التقويم التحصيلي .

1. تحديد مكونات الاختبار وصياغة فقراته:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية	
وزارة التربية الوطنية	
مديرية التربية لولاية المسيلة	مفتشية التربية الوطنية
امتحان تجريبي ليوم : 04 مارس 2015	
اختبار في اللغة العربية	المدة : ساعة و نصف

.....

تدخل القسم كل يوم ، على شفتيها ابتسامة ، وفي عينيها شعاع المحبة. نَقَفَ لها احترامًا ، يُحييها ، فتردُّ بتحيةٍ طيبة. ثم تُشير علينا بالجلوس والتهيؤ للدرس.

تبدأ شرح الدرس الجديد ، وهي تُجِلُّ نظرها في كل واحد منا كي تتأكد من انتباهنا . وكثيرًا ما تُمزج شرحها بقصةٍ طريفةٍ ، أو حكايةٍ خلوةٍ نُقلنا إلى جوٍّ هادئٍ جميل ، فتأخذنا إلى دُنْيَا كالحلم ، فلا نفيقُ منها إلا وقد انتهَى الدرسُ . يُمرُّ معنا الوقتُ سريعًا ، ولا نخرجُ من القسم إلا وقد فهمنا الدرسَ الجديدَ .

الأسئلة

(أ) أسئلة الفهم : (03 نقاط)

- 1) اختر عنوانًا مناسبًا للنص .
- 2) لماذا كانت تمزج المعلمة شرح الدرس؟
- 3) استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين ووظفهما في جملتين : المودة - الاستعداد

(ب) أسئلة اللغة : (03 نقاط)

- 1) أعرب ما تحته خط في النص .
- 2) استبدل "هي" بـ "هم" وغير ما يجب تغييره في العبارة الآتية :
(وهي تُجِلُّ نظرها على كل واحد منا كي تتأكد من انتباهنا)
- 3) علل سبب رسم الهمزة بهذا الشكل في كلمة (التهيؤ)

الوضعية الإدماجية:

للمعلم دورٌ كبيرٌ في تربيتك و تعليمك .

اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية أسطر ، تتحدث فيها عن فضل معلمك ، وواجبك نحوه ، موظفًا الصفة و الحال ومسطرًا تحتها .

صفحة 1 من 1

يتكون هذا الاختبار من نص نثري من نمط النصوص التي تعود عليها التلاميذ متبوع بثلاث مركبات من الأسئلة ، تسمح المركبة الأولى -أسئلة الفهم- بقياس كفاءة فهم النص المقروء كما تسمح المركبة الثانية-أسئلة اللغة- من قياس كفاءة فهم وتوظيف قواعد اللغة، في حين تكشف الفقرة الثالثة -الوضعية الإدماجية- عن كفاءة المتعلم في إنتاج نص كتابي وقد تمت صياغة هذه الفقرات على غرار امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ووفق الشروط التي أقرها القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02-09-2007.(الصورة رقم 01)

3- تحديد الهدف من إعداد هذا الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى امتلاك التلاميذ للكفاءات التالية :

- كفاءة فهم المقروء من خلال الإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة بالنص .
- كفاءة معرفة وتوظيف قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء).
- كفاءة إنتاج نص كتابي وصفي وفق معايير محددة .

2-تحديد وضبط شبكة التقويم (التصحيح) : من أجل الكشف عن مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المذكورة سابقا ،تم وضع شبكة تقويم تظهر فيها المعايير والمؤشرات الدالة عليها ممثلة في الجدول رقم (01)

3-تصحيح أجوبة التلاميذ:

تم تكوين لجنة مكونة من ثمانية عشر معلما لتقويم أعمال التلاميذ تحت إشراف مفتشي التربية للمقاطعتين ،واللذان أتاحا لي الفرصة لشرح طريقة التصحيح للسادة المعلمين والمتمثلة في النقاط التالية :

-تحضير شبكة التقويم :وهي ورقة من حجم A3 (29.7سم × 42سم) تضم في الجهة اليمنى الإجابة النموذجية وسلم التقييط مفصل بالإضافة إلى جدول لرصد العلامات الجزئية والكلية لكل تلميذ بحيث تم إعطاؤهم أرقاما متسلسلة من طرف أعضاء أمانة الامتحان .

-توزيع شبكة التقويم على المصححين مرفقة بأوراق الإجابة وشرح كيفية استخدامها ،بحيث يقوم كل معلم برصد العلامات الجزئية عليها كما يظهر في الشبكة التالية :
-ملاحظة مهمة :يمكن التصحيح مباشرة على جهاز الحاسوب باعتماد نفس الشبكة وهي طريقة أسرع إذ بعد التصحيح يمكن تجميع الشبكات في ملف واحد تظهر بعده مباشرة النتائج الخاصة بكل مقاطعة والنتائج الخاصة بكل مدرسة على حدة مع الأعمدة البيانية لكل مركبة من مركبات الاختبار .

المعالجة الإحصائية للاختبار :

- تمت المعالجة الإحصائية للاختبار المطبق على العينة وفق المراحل التالية :
بعد رصد النقاط التي تحصل عليها أفراد عينة البحث البالغ عددهم 471 تلميذا مجزأة ، باستخدام شبكة التقويم المذكورة سابقا تمَّ صب النقاط من طرف أعضاء الأمانة على نموذج مطابق لنموذج التصحيح محضر مسبقا على الحاسوب باستخدام برنامج مُعد بالإكسل (Excel) ، يحول البرنامج العلامات الجزئية

والكلية المرتبطة بمركبات الامتحان بدوال رياضية إلى أعمدة بيانية تضم كل المؤشرات الدالة على مدى تحقق الكفاءات المقاسة في الاختبار كما يمكنه أن يقدم نتائج كل مقاطعة وكل مدرسة على حدة .

بعد أن شرحنا كيفية تطبيق الاختبار وتحصلنا على مجموعة من الأرقام العددية المتعلقة بنتائج المتعلمين يبقى الجانب المهم وهو ترجمة هذه الأرقام بحيث نتمكن من الاستفادة من التقويم التحصيلي والوقوف عند نقاط القوة والضعف عند المتعلمين والبحث فيها لتعديل مسار العملية التعليمية التعلمية بشكل أوضح.

-تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها في ضوء الأهداف المراد قياسها والمذكورة آنفا :

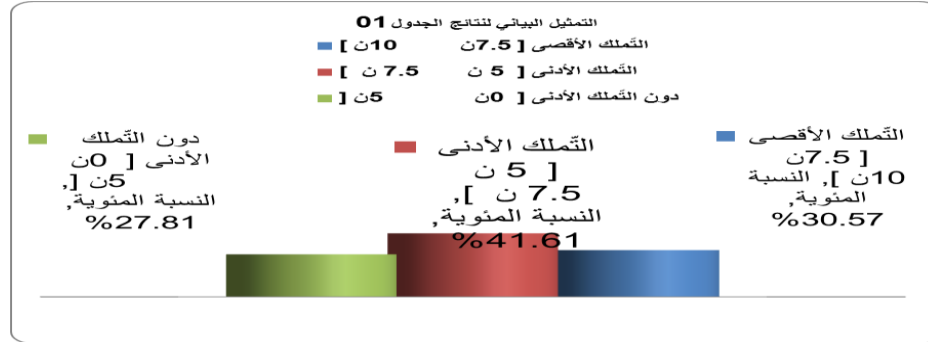
تدرجت في تحليل النتائج من الكل إلى الجزء، فبدأت بالتحليل الإجمالي اعتمادا على العلامة الكلية الممنوحة للتلميذ في الاختبار المطبق ،والغرض من ذلك إيجاد المؤشرات الدالة على مدى تحقق الكفاءات الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية عند أفراد عينة البحث، ثم انتقلت إلى تحليل النتائج الجزئية للاختبار كما يلي:

- تحليل نتائج الفقرة الأولى بصفة إجمالية للكشف عن مدى تحقق كفاءة فهم المقروء
تحليل نتائج الفقرة الثانية بصفة إجمالية للكشف عن مدى تحقق كفاءة معرفة وتوظيف قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء).

تحليل نتائج الفقرة الثالثة بصفة إجمالية للكشف عن مدى تحقق كفاءة إنتاج نص وصفي استجابة لوضعية معطاة، وبصفة تفصيلية بالنظر إلى العلامات الجزئية الممنوحة لأفراد العينة في كل معيار من المعايير التالية :

- الواجهة.
- الانسجام.
- سلامة اللغة.
- الإبداع والإتقان

1- التحليل الإجمالي اعتمادا على العلامة الكلية الممنوحة للتلميذ في الاختبار المطبق.



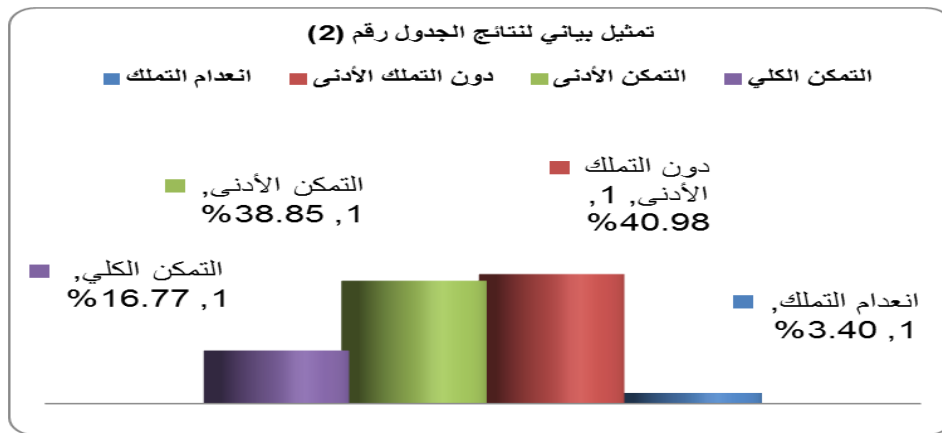
يظهر الجدول رقم (01) النقاط التي تحصل عليها التلاميذ في الاختبار ككل ، موزعة على ثلاث مستويات لتمكن الكفاءة ، يمثل المستوى الأول التملك الأقصى، ويشمل هذا المستوى التلاميذ الذين حصلوا على النقاط من 7.5 إلى 10. ويمثل المستوى الثاني التملك الأدنى، ويشمل التلاميذ الذين حصلوا على العلامات من 5 إلى 7.5 . في حين يشمل مستوى دون التملك الأدنى الحاصلين على أقل من 5 نقاط.

من خلال الجدول يتبين ما يلي : إنّ نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الإجابة عن 75 % من أسئلة الامتحان هي: 30.57% تنحصر علاماتهم في المجال [7.5 ن 10] وهؤلاء يمتلكون الكفاءات المقاسة في الاختبار بشكل جيد ،بالنظر إلى قاعدة غافيني الذي يشترط أن يتمكن 75 % من مجموع الممتحنين من الإجابة على 75 % من مجموع أسئلة الاختبار ، في حين أن 41.61 % من التلاميذ لديهم تملك أدنى ؛أي هم في طور اكتساب الكفاءة ، وتنحصر علاماتهم في المجال [5 ن 7.5] وهؤلاء لم يتمكنوا من الإجابة على 75 % من الأسئلة المطروحة في الاختبار ،غير أنه يسمح لهم بالانتقال إلى السنة أولى متوسط حسب نص المادة 18 من القرار الوزاري رقم 22 ،والتي تنص على أنه: "يُعدّ ناجحاً في الامتحان ، ومقبولاً بصفة تلقائية في السنة الأولى متوسط كل تلميذ تحصل على معدل عام يساوي أو يفوق (5) من (10) (وزارة التربية الوطنية ،قرار رقم 22). وإذا نظرنا إلى نسبة الفئتين معا - فئة التملك الأقصى وفئة التملك الأدنى - وجدناها 72.18% من أفراد العينة

تحصلوا على معدل 5 فما فوق وهو المعدل الذي يسمح بانتقالهم إلى مستوى أعلى وهذه النسبة أقل من مؤشر النجاعة التربوية الذي حددته وزارة التربية 75 %

تظهر نسبة أفراد العينة المكتسبين للكفاءة الختامية والمقدرة بـ: 30.57% أن المقاربة النصية المعتمدة في منهاج تعليم اللغة العربية لم يكن لها التأثير الإيجابي في اكتساب الكفاءات اللغوية المقاسة في هذا الاختبار وسيسمح التحليل الجزئي للاختبار بالإجابة عن الفرضيات المطروحة سابقاً.

2- تحليل نتائج الفقرة الأولى من الاختبار: من أجل قياس دقيق لمدى توفر كفاءة فهم المقروء. قُسمت الفقرة الأولى من الاختبار إلى ثلاثة أسئلة يُظهر من خلالها التلميذ مدى تحكمه في هذه الكفاءة، وُحِدَّت معايير تملك مرتبطة بعلامات التلاميذ، مبينة في الجدول رقم (02):

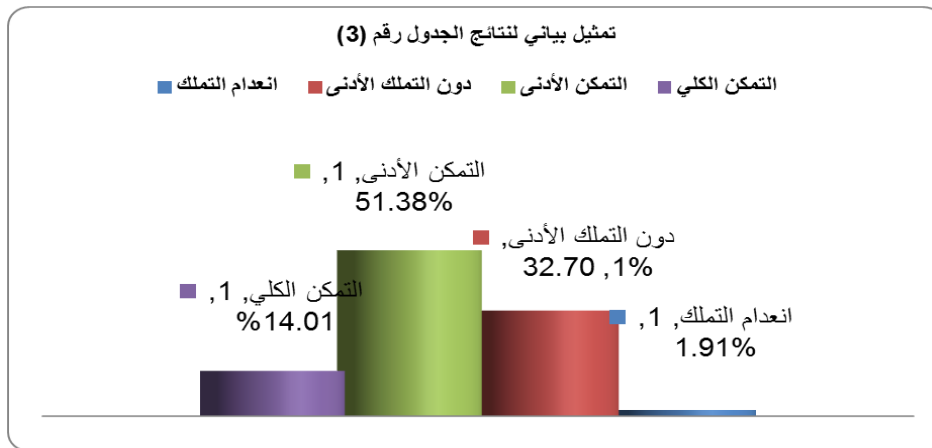


يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن 16.77 % من التلاميذ تمكنوا من الإجابة الصحيحة عن كامل أسئلة الفقرة الأولى ، وهم بذلك يمتلكون كفاءة فهم المقروء ، في حين أن 38.85% تراوحت نقاطهم ما بين 2 و 2.75 وهؤلاء لديهم تملك أدنى للكفاءة المذكورة وعلى الرغم من أن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا، عند الفئتين السابقتين إذ تمكنوا في الغالب من الإجابة على سؤالين من ثلاثة إلا أن نسبتهم

55.63% لم تصل إلى معيار النجاعة 75% مما يعني أن كفاءة فهم المقروء غير محققة

2- تحليل نتائج الفقرة الثانية من الاختبار. تتضمن الفقرة الثانية من الاختبار ثلاثة أسئلة تتناول قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها، في المجالات المدرجة في المنهاج (نحو، صرف، إملاء)، وهي متنوعة تسمح لنا بالكشف عن مدى تحقق الكفاءة الختامية (معرفة قواعد اللغة (النحو، الصرف، إملاء) وتوظيفها).

ومن أجل قياس دقيق لمدى توفر هذه الكفاءة عند أفراد عينة البحث ، حددنا معايير تملك مرتبطة بعلامات التلاميذ، مبينة في الجدول رقم (3):



يشير الجدول رقم (3) إلى أن نسبة 14.01 % من تلاميذ عينة البحث لديهم تملك كلي للكفاءة الختامية " معرفة قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء) وتوظيفها فأجوبتهم الصحيحة مؤشر دال على امتلاكهم للكفاءة المذكورة .في حين نجد 51.38% لديهم تملك أدنى لهذه الكفاءة فقد أجابوا عن سؤالين من بين ثلاث أسئلة مطروحة في الفقرة الثانية . مما سبق يتضح أن 65.39% من تلاميذ عينة البحث تمكنوا من الإجابة على 75% من أسئلة الفقرة الثانية، وهي نسبة تبتعد عن معيار امتلاك الكفاءة عند غافيني الذي يشترط أن يتمكن 75 % من مجموع الممتحنين من

الإجابة على 75 % من مجموع الأسئلة المطروحة ،في حين نجد 34.61% من التلاميذ لا يمتلكون هذه الكفاءة

2-تحليل نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار :

-نص الوضعية: للمعلم دور كبير في تربيته وتعليمه.

اكتب فقرة لا تقل عن ثمانية اسطر ،تحدث فيها عن فضل معلمك ،وواجبك نحوه، موظفا الصفة والحال ومسطرا تحتها.من أجل تقويم دقيق للنص المنتج من طرف المتعلمين تم وضع شبكة من المعايير مقسمة إلى قسمين

القسم الأول :معايير الحد الأدنى متمثلة في:

1-1- معيار الوجاهة: والمقصود به ملائمة النص المنتج من طرف المتعلمين مع المطلوب في التعليم..."(الدليل المنهجي في التقويم التربوي ،2010،ص140) .

والمؤشرات الدالة على هذا المعيار هي:

- حجم المنتج (8الى 12 سطرا) .
- نمط النص : إخباري.
- يبين المتعلم فضل المعلم
- يبين واجبه نحو معلمه.

2-1-معيار الانسجام: " وهو استخدام مسعى منطقي لا تتناقض فيه كالاختيار المنسجم للأدوات، والتسلسل المنطقي لها ،ووحدة دلالة المنتج ..."(الدليل المنهجي في التقويم التربوي ،2010،ص141) ويقاس من خلال المؤشرات التالية :

- ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات.
- حسن استخدام أدوات الربط.

3-1-معيار سلامة اللغة: ويقصد به الاستعمال السليم للقواعد النحوية والصرفية والإملائية المدروسة ،واستعمال علامات الترقيم ،ويستدل على سلامة لغة التلميذ في نصه المنتج من خلال المؤشرات التالية :

- توظيف (الصفة).

• توظيف (الحال).

• قلة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

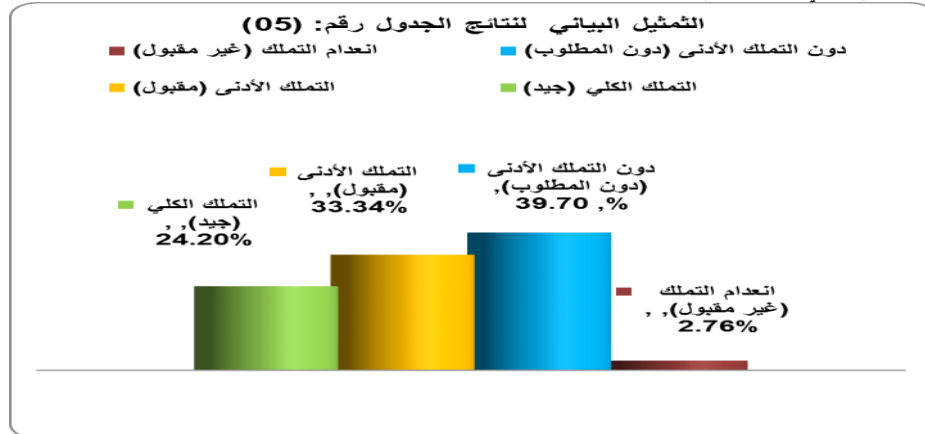
إنّ تملك التلميذ لمعايير الحد الأدنى ،أمر ضروري لمواصلة تعلّمه دون تعثر ويقاس تحكمه في المعيار إذا نجح في تحقيق ثلثي المؤشرات"(محمد الطاهر وعلي،2006،ص16)

-القسم الثاني:معيار التميّز (الإبداع والإتقان): إنّ امتلاك هذا المعيار أمر هام ، "فهي تكشف المستوى العالي من التعلّات، والمتمثل في الجودة والإتقان والنّفوق في الأداء"(خير الدين هني،2005،ص188) ، ويقاس في الاختبار المطبق على عينة البحث من خلال مؤشرين هما :

• وضوح الخط ومقروئيته.

• توظيف الشواهد.

1-التحليل الإجمالي للوضعية الإدماجية:

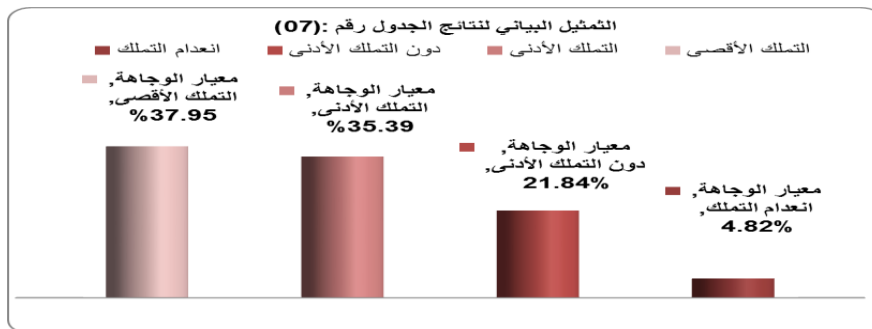


يمثل الجدول رقم (05)النقاط التي تحصل عليها التلاميذ في الوضعية ، موزعة على عتبات تملك للكفاءة مختلفة ومتفاوتة تعكس درجات سيطرة التلاميذ على المعايير المدرجة في الوضعية يبدأ الجدول بعتبة متدنية جدا ،عتبة انعدام التملك ،تظهر الغياب التام للسيطرة على معايير التقويم عند 13 تلميذ ا بنسبة 2.76% أظهروا إخفاقا تاما في كل فرص التقويم الممنوحة لهم في الوضعية ،تليها عتبة دون التملك الأدنى، وتضم التلاميذ الذين تحصلوا على العلامات من 0.25 إلى

1.75 وعددهم 187 بنسبة 39.70% ، وسيطرة عناصر هذه الفئة على المعايير غير كافية ودون الحد الأدنى المطلوب للنجاح، فقد أخفقوا في أكثر من ثلثي ($\frac{2}{3}$) الوضعيات المقترحة عليهم؛ وبهذا فإن نسبة 39.70 % لا تتحقق لديهم كفاءة إنتاج نص كتابي . في حين نجد 33.34% لديهم تملك أدنى للكفاءة المذكورة ، وسيطرتهم على المعايير متوسطة وكافية وعلى قدر الحد الأدنى المطلوب للنجاح ، فقد وُفِّقُوا في معيارين من معايير الحد الأدنى من أصل ثلاثة معايير ، في حين نجد 24.20% لديهم تملك كلي لكفاءة إنتاج نص كتابي إخباري فسيطرتهم على معايير الحد الأدنى : الواجهة والانسجام وسلامة اللغة تامة وجيدة ، ودرجة تحقق الكفاءة قد بلغت أقصاها، وتجاوزت المستوى اللازم للنجاح، وبالنظر إلى قاعدة الثلثين : " يعتبر المتعلم متحكماً في محك معين إذا نجح في الإجابة على بندين من ثلاثة بنود تقدم له)"(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، التقويم بالكفاءات، ص15) فان نسبة التلاميذ الذين تتحقق لديهم الكفاءة المقاسة 57.50% وهي بعيدة عن النسبة المنشودة 75% .

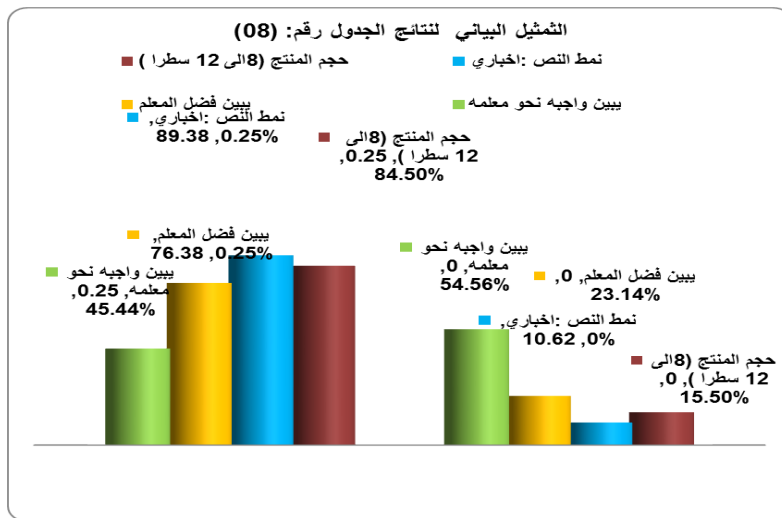
2. التحليل الجزئي لنتائج الوضعية الإدماجية: يُظهر الجدول رقم (06) :المعايير المستخدمة في قياس كفاءة إنتاج نص كتابي مقسمة إلى مؤشرات متعددة، مرفقة بالعلامات التي تحصل عليها أفراد العينة،

2-1- تحليل نتائج معيار الواجهة



تُظهر نتائج الجدول رقم (07): أن 37.95% من التلاميذ لديهم تملك أقصى لمعيار الواجهة، فقد فهموا بشكل صحيح التعليمات، وأنجزوا ما طلب منهم ،في حين

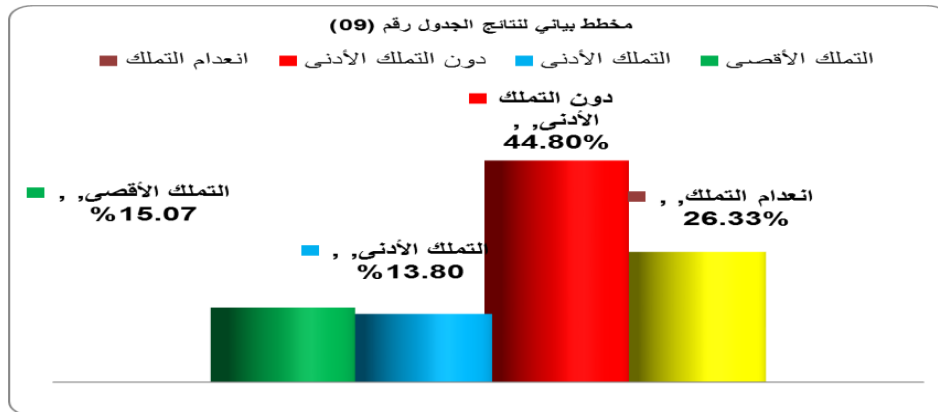
نجد 35.39% لديهم تملك أدنى؛ إذ لم يستجيبوا بشكل جيد لما طلب منهم، غير أن إجاباتهم تعد مقبولة. وبالنظر إلى قاعدة الثلثين فإن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على مؤشرين من ثلاثة مؤشرات 73.34% وهي نسبة تقترب من المعيار 75



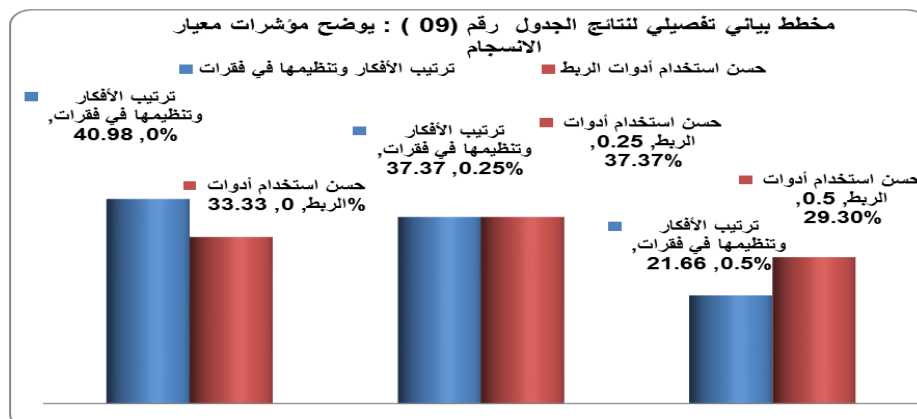
يُظهر المخطط البياني التفصيلي لنتائج الجدول رقم (08): تفاوتاً واضحاً في قدرات التلاميذ في استجاباتهم لمؤشرات معيار الواجهة فقد تمكن 84.50% من تجنيد مكتسباتهم لإنتاج نص يتراوح حجمه ما بين ثمانية إلى عشرة أسطر، وقد ارتفعت النسبة إلى 89.38% حين تعلق الأمر بنمط النص، إذ طلب منهم إبراز دور المعلم وقد وفق 76.44% منهم من ذكر هذا العنصر إلا أن العنصر الثاني ثبيان الواجب نحو المعلم فقد وفق 45.44% فقط في الحديث عنه بينما لم يذكر في مواضيع 54.56% من أفراد العينة.

2-2- تحليل نتائج معيار الانسجام : يقيس معيار الانسجام والاتساق، التماسك الذي يحصل بين التراكيب والعناصر اللغوية المختلفة، فأدوات العطف، وحروف الجر، والنصب، والجزم، ومختلف الروابط الأخرى تعمل على التنسيق بين الجمل، كما أن الاختيار السليم للأفكار، وتسلسلها المنطقي، ووحدة دلالتها كلها مؤشرات

تسمح لنا بالحكم على انسجام النص، وقد تم التركيز في أثناء عملية التصحيح على مؤشرين هما : ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات ، و حسن استخدام أدوات الربط.

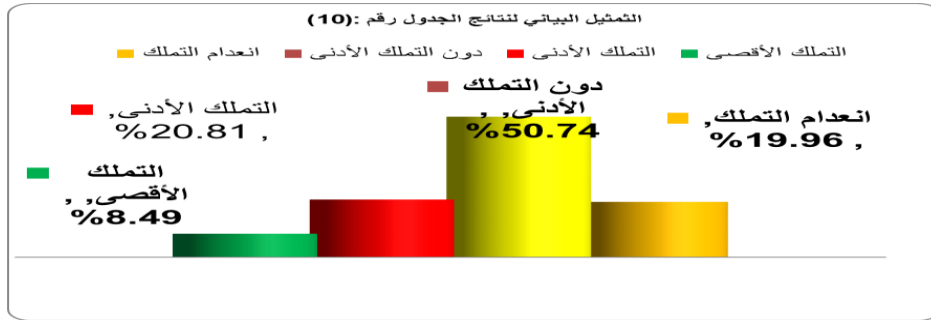


تظهر نتائج الجدول رقم (09) أن 15.07% من أفراد العينة تمكنوا بشكل جيد من ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات، والربط بينها، وهذا يعني أن لديهم تملك كلي لكفاءة الاختيار السليم للأفكار وجعلها منسجمة ومتراصة، في حين نجد 13.80% في طور اكتساب هذه الكفاءة ويشير مجموع النسبتين: 28.87 % إلى التلاميذ الذين نجحوا في تحقيق ثلثي المؤشرات، وهي نسبة بعيدة جدا عن المعيار إذ يفترض أن يكتسب 75% من التلاميذ هذه الكفاءة، أما نسبة التلاميذ الذين تنعدم لديهم الكفاءة في إنتاج نص منسجم فتقدر بـ 71.13% من أفراد العينة وهي نسبة عالية جدا.

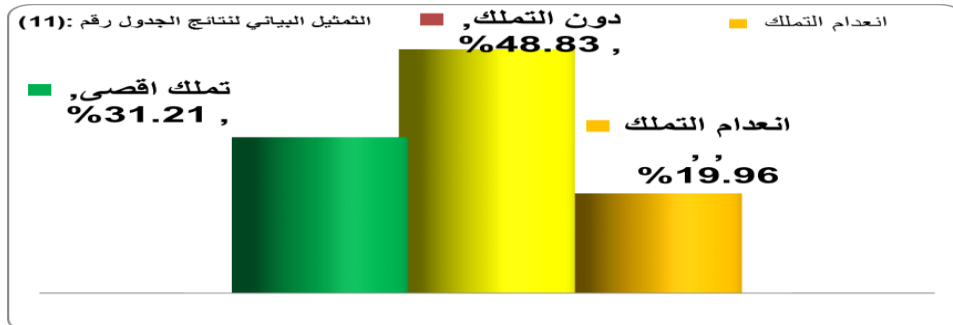


يظهر المخطط البياني التفصيلي لنتائج الجدول رقم (09): أن 33.33% من التلاميذ لم يستعملوا أدوات الربط بشكل سليم، وأن 40.98% من أفراد العينة لم ترد أفكارهم بشكل مرتب و منظم .

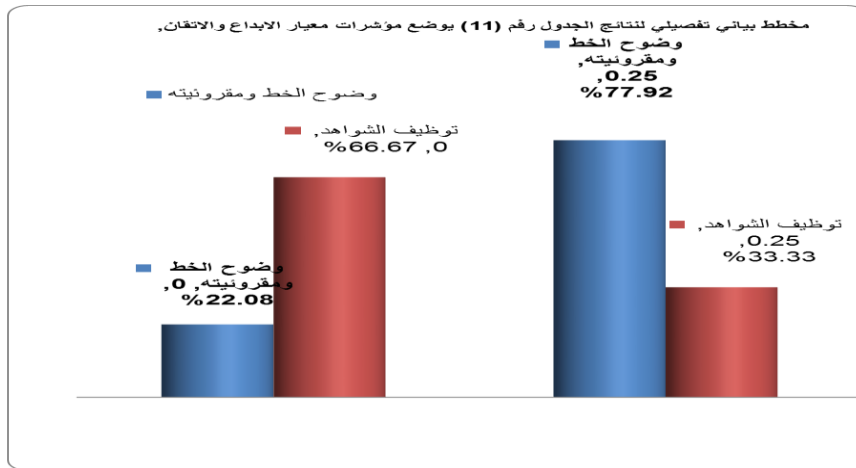
2-3- تحليل نتائج معيار سلامة اللغة :



يظهر الجدول رقم (10): أن نسبة التلاميذ الذين لديهم تملك كلي للكفاءة 2.49% وان 20.81% في طور اكتسابها ، في حين نجد 70.70% يعانون من ضعف واضح في اكتساب قواعد الإملاء ،والصرف، والنحو، وتوظيفها بشكل سليم، يتبين بوضوح من المخطط البياني الموضح لمؤشرات معيار سلامة اللغة رقم (10): أن 34.18% من أفراد عينة البحث تضمنت تعابيرهم العديد من الأخطاء المتعلقة بالنحو والصرف، والإملاء ، وهي نسبة تكشف عن ضعف التلاميذ في توظيف القواعد اللغوية المدروسة ، في حين لم يوظف الحال، أما فيما يخص كفاءة توظيف الحال والصفة في النص المنتج، فإن 57.75% لم يرد الحال في تعابيرهم و 34.18% لم يوظفوا الصفة ،وهي نسبة مرتفعة جدا على الرغم من دراستهم للحال والصفة.



يتّضح من خلال الجدول رقم (11) :أن نسبة الممتلكين لمعايير التميز 31.21% وهؤلاء تميزوا عن غيرهم بتوظيفهم الشواهد توظيفا مناسبا ، والكتابة بخط مقروء ، كما تمكن هؤلاء من معايير الحد الأدنى: (الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة)، في حين نجد 48.83% في طور اكتسابهم لهذا المعيار وتتعدم عند 19.96% من أفراد العينة .



تؤكد النسب الظاهرة على المخطط البياني الموضح لمؤشري معيار التميز أن 66.67% لم يتمكنوا من توظيف أي شاهد، وأن 22.08% خطوطهم غير مقروءة على الإطلاق.

نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الأهداف المراد قياسها من الاختبار والمتمثلة

فيما يلي: يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى امتلاك التلاميذ للكفاءات التالية :

- كفاءة فهم المقروء من خلال الإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة بالنص .
- كفاءة معرفة وتوظيف قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء).
- كفاءة إنتاج نص كتابي وصفي وفق معايير محددة

ومن خلال هذه الكفاءات يمكن الحكم على مدى تحقق الكفاءة الختامية للغة

العربية في نهاية السنة الخامسة ابتدائي.

وتوصلت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج :

- إنَّ الكفاءة الختامية المدرجة في منهاج نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تنص على ما يلي: " يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحوارية الإخباري والسردية والوصفي " محققة عند فئة قليلة بنسبة 30.57% من أفراد العينة الممثلة لمجتمع البحث فقد تمكنوا بعد قراءتهم النص من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به بنسبة 75% من الأسئلة المطروحة وهي الفئة التي استفادت بالفعل وبشكل جيد من المقاربة النصية كطريقة معتمدة في تعليم اللغة العربية إلا أن هذه النسبة قليلة جداً ما يعني أن العدد الباقي منهم والذي يمثل 69.43% من أفراد العينة لم يستفيدوا بشكل جيد من هذه المقاربة. كما بيّن الاختبار المطبق على العينة أن الكفاءات المتعلقة بالبناء الفكري والبناء اللغوي ودمج المعارف والمكتسبات المعبر عنها في الأهداف السابقة غير محققة، ومن خلال تفحص أوراق أجوبة المتعلمين، ومن خلال الملاحظة الميدانية بحكم ممارستي للفعل التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي لمدة ستة وعشرون سنة، يمكن توضيح بعض الأسباب المؤدية إلى إخفاق المتعلمين في امتلاك الكفاءة فيما يتعلق بالبناء الفكري، والبناء اللغوي، ودمج المعارف اللغوية لإنتاج نص .

يمكن إرجاع أسباب عدم امتلاك المتعلمين لكفاءة فهم المقروء إلى الأسباب التالية :

- إن النصوص المدرجة في كتب القراءة طويلة، ولا تسمح بتطبيق المقاربة النصية بشكل يسمح للمتعلمين من فهم هذه النصوص .
- إن معدل التلاميذ في القسم والذي يتجاوز 25 تلميذاً في معظم المدارس ، لا يسمح بممارسة القراءة بشكل جيد، كما يجعل الأساتذة والمعلمين يركزون على الفئة النشطة دون غيرهم لإكمال المقرر .
- يتبن من أوراق أجوبة المتعلمين عدم القدرة على التعبير، وترتيب الأفكار، ويرجع ذلك إلى انتقالهم من سنة إلى أخرى دون تحقق ملمح كل سنة .
- مست عملية إصلاح المنهاج حذف بعض الدروس من المقرر في النحو والصرف والإملاء والمشاريع الكتابية ، لكن كتاب القراءة لم يتغير، ولا تزال

الدروس المحذوفة ضمن محتوياته مما يصعب على الأستاذ والمتعلم استغلاله بالشكل المناسب وفق مفهوم المقاربة النصية .

- تم حذف العديد من المواضيع على الرغم من أهميتها في تمكين المتعلمين من فهم المقروء ، ففي السنة الخامسة وفي نشاط النحو تم حذف "مفهوم النص ، أجزاء النص ، الجملة وعناصرها " .
- تتضمن الكفاءة القاعدية (يفهم ما يقرأ) أهدافا عديدة لا يمكن أن تتحقق لارتباطها بالدروس المحذوفة (مفهوم النص ، أجزاء النص ، الجملة وعناصرها) ، ومن أمثلها:

*يتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه.

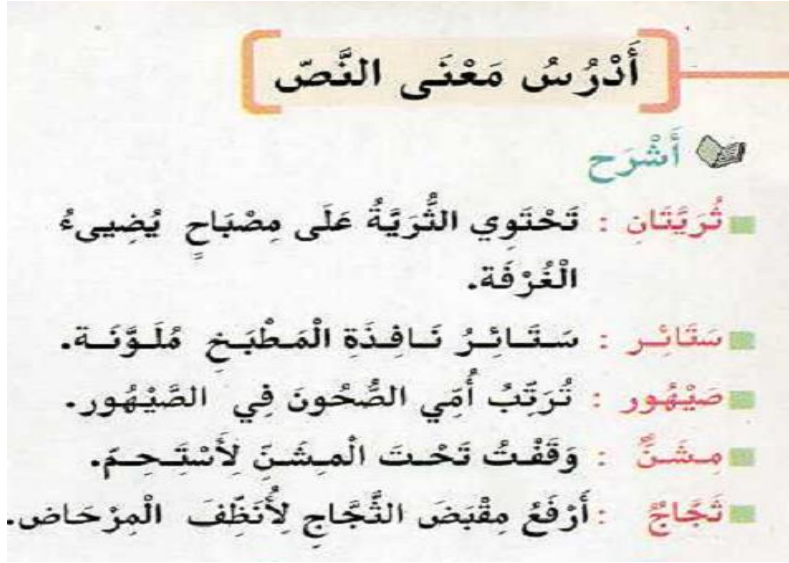
*يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات ...).

* يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص الأخرى المدروسة.

تتضمن الكفاءة القاعدية (يفهم ما يقرأ) أهدافا تعليمية عديدة لا يحدد المنهاج آليات واضحة لتحقيقها نذكر من بينها :

* الهدف التعليمي الأول : "يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة" (وزارة التربية الوطنية ، 2011، ص25). (منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص25). يحتاج تحقق هذا الهدف إلى معرفة المعلمين الجيدة بمفهوم القرائن اللغوية وغير اللغوية ، وكيفية استخدام هذه القرائن ، ولا نجد في المنهاج أو الوثائق المرافقة له ولا في دليل المعلم طريقة استخدامها، وأنّ حاول المعلم استخدامها فسيجد التلاميذ صعوبة في فهمها وتوظيفها للبحث عن دلالة الألفاظ الجديدة .

أما في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي فيستخدم السياق اللغوي في كتاب القراءة لشرح المفردات ، إذ يتم توظيف المفردة في جملة لتقريب معناها للتلاميذ كما يظهر في الصورة التالية (كتاب القراءة السنة الخامسة ابتدائي، ص21):



الهدف التّعليمي الثّاني: "يتعرف على موضوع النص"(منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص25). يرتبط هذا الهدف كما ذكرنا سابقا بالدروس المحذوفة "مفهوم النص، أجزاء النص" وهو ما يصعب على المتعلم إدراك موضوع النص، كما أن الدروس المقررة في المنهاج لا توضح طرق وأساليب اختيار العنوان. وأن الهدف التّعليمي الثّالث: "يميز بين النّص الوصفي وأنماط النّصوص المدروسة"(منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص25) يظهر في الصورة (كتاب القراءة السنة الخامسة ابتدائي، ص23). ويشير هذا الهدف إلى ضرورة امتلاك المتعلم لكفاءة التمييز بين أنماط النصوص ويقصد بها " النمط الحوارى، و الإخبارى، و السردى بالإضافة إلى النمط الوصفى، ولا يمكن أن يميز بين هذه الأنماط إلا إذا عرف جيدا مميزات كل نمط، ويلاحظ أن المنهاج لا يتعرض إلى مفهوم هذه الأنماط ومؤشراتها، ولا نجد ذلك في الوثيقة المرافقة ولا في دليل المعلم، ويظهر أثر هذه الأنماط بصورة غير مباشرة في كتاب القراءة أثناء تناول المشاريع الكتابية، ففي المشروع الكتابي (كتابة قصة) يطلب من المتعلم احترام أجزائها: (البداية، الوسط، النهاية)، وهو يجهل طبيعة ما يكتب في كل جزء، يقدم له في نهاية المشروع جدول التقييم الذاتي تبرز فيه خصائص النّص السردى: (استعمال الكلمات الدالة على الزمان والمكان في بداية القصة، والكلمات الدالة على الانتقال في الوسط

والكلمات الدالة على الانتهاء في نهاية القصة ، واستعمال الفعل الماضي ، واحترام تسلسل الأحداث...) ك

يمكن تفسير وتعليل عدم تحقق الكفاءة " القدرة على تذكر وتوظيف القواعد اللغوية: النحوية والصرفية والإملائية " في النقاط التالية :

- يؤثر عدم امتلاك كفاءة فهم المقروء على كفاءة توظيف اللغة .
 - استعمال اللغة في المدرسة فقط لا يسمح باكتساب اللغة.
 - كثرة المواد في الطور الأول (طور الإيقاظ و التعلّات الأولية) أثر على اكتساب القواعد الأولية الأساسية لتعلم اللغة .
- أن عدم امتلاك أفراد العينة لكفاءة فهم المقروء وكفاءة معرفة قواعد اللغة أثر بشكل كبير على كفاءة دمج المكتسبات لإنتاج نصّ.
- ونافلة القول يُحدّد منهاج اللغة العربية في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي الكفاءة الختامية بأنّ يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوّعة الأنماط : الحوارية والإخباري والسّردية والوصفي ،كما يحدد بدقة الكفاءات القاعدية والأهداف التّعليمية المتعلقة بأنشطة اللغة (القراءة ،التّعبير الشّفوي والتّواصل، التّعبير الكتابي، المطالعة، الكتابة، المحفوظات والأناشيد ،نشاط الإدماج ،المشروع الكتابي ،الوقفّة التّقييمية).و يقدم هذه الأنشطة، على أنها وحدة متكاملة في مقطع تعليمي تعلّمي يراعى فيه الانسجام ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعلّات مما يسمح للمتعلم إدراك اللغة على أنها كل متكامل ،وإكسابه المهارات اللغوية : (مهاراة الاستماع ،مهاراة الحديث ،مهاراة القراءة، مهاراة الكتابة) وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ومقاربة بيداغوجية المشروع.
- إن الضعف في اكتساب اللغة العربيّة والذي يظهر جليّا في قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفهيّة ونصوص كتابيّة يبدأ في حقيقة الأمر من المرحلة الابتدائيّة، على الرّغم من الإصلاحات المتتالية لمنظومتنا التّربوية ،بداية من سنة ألفين وثلاثة ،وعلى الرّغم من تبنيها للمقاربة بالكفاءات كمبدأ يكرّس تعلّما أكثر وظيفية ،ويهدف إلى تنمية كلّ ما من شأنه دفع المتعلّم إلى إعادة توظيف مكتسباته في وضعيات ذات

- دلالة بالنسبة إليه. إن طريقة تصحيح أجوبة المتعلمين المقترحة في هذا البحث تسمح باستغلال امثل للتقويم التحصيلي من خلال :
- تسمح الطريقة بالكشف عن نقاط القوة والضعف عند المتعلمين من خلال رصد كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المدرجة في المنهاج.
 - يسمح البرنامج الإحصائي من إعطاء القائمين على الاختبارات التحصيلية أعمدة بيانية تسهل قراءة نتائج الاختبار ويمكن تطويره واستخدامه في الامتحانات الرسمية.
 - يمكن وفق الطريقة المذكورة تصحيح أوراق الممتحنين مباشرة على جهاز الحاسوب وكما يمكن للخبراء إعداد برنامج إحصائي يسهل ربط المعلومات في مراكز التصحيح بالوزارة مباشرة .
- إن هذه الدراسة تفتح الأفاق أمام أبحاث تمس جميع مكونات العملية التربوية للوقوف على الأسباب الحقيقية وراء ضعف اكتساب اللغة العربية في مدارسنا وهو ما نأمل.

الهوامش

1. المنشور الوزاري الصادر من الأمانة العامة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية ، رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، والمتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي، ص3.
2. القرار الوزاري رقم 22 ، المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 ، يحدد كفايات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والانتقال إلى السنة الأولى متوسط. ، المادة 18 .
3. وزارة التربية الوطنية ،الدليل المنهجي في التقويم التربوي، نوفمبر 2010، ص140.
4. وزارة التربية الوطنية ،الدليل المنهجي في التقويم التربوي، نوفمبر 2010، ص141.
5. محمد الطاهر وعلي: التقويم في المقاربة بالكفاءات ت، دار السعادة ط2006، ص16.
6. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، 2005 ، ص188.
7. التقويم بالكفاءات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،ص15.
8. وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الخامسة ابتدائي جوان 2011 ، ص25.
9. وزارة التربية الوطنية ،كتاب القراءة للسنة الثانية ابتدائي "لغتي الوظيفية" ص21.
10. وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الخامسة ابتدائي جوان 2011 ، ص25.

**مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين
لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس .
د، عطا محمد أبو جيبين
جامعة الخليل – القدس المفتوحة – بير زيت – بوليتكنيك فلسطين**

ملخص

تتعرض هذه الدراسة إلى إشكالية مدى استخدام المعلمين في أثناء التدريس داخل الفصل إلى مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ومدى استخدامهم لاستراتيجيات ولأسئلة تنثري تفكير التلاميذ مشتقة من النصوص القرائية، وقد تكونت عينة هذا البحث من ثمانية مدرسين، أربعة من الذكور، وأربع من الإناث؛ حيث تم الاعتماد على تسجيل صوتي لما يدور خلال الحصة الصفية من مناقشات، وشرح وتعليق، أي تسجيل كل ما يدور داخل الفصل لدرس قرائي تم اختياره قصدا لهذه الدراسة من مقرر الصف الثالث الأساسي بعنوان (الإنسان والضوء) في ثماني مدارس: أربع مدارس للذكور وأربع للإناث، وتم تحليل هذه الأشرطة السمعية، من خلال الاستماع لما يدور من مناقشات بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل، وبخاصة في أثناء توجيه الأسئلة التي تعقب عملية قراءة الدرس والتواصل بين المعلم والتلميذ. وأظهرت نتائج الدراسة تدنيا واضحا في الاستخدام إلى هذه المهارات، وبناء على ذلك خرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

- (تستطيع تدريس أي مادة دراسية ومهارات التفكير في آن معا) (تورانس) ،
إن ما يجري داخل الفصل الدراسي يعد من الأهمية بمكان في إثراء تفكير التلاميذ وتنمية إبداعاتهم ومواهبهم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، ويقع على عاتق المعلم العبء الأكبر في تنمية هذه المهارات، واستكشافها وإخراجها إلى حيز الوجود ؛ ومما يجدر ذكره أن العديد من التربويين والباحثين في مجال الإبداع مثل رينزولي (Renzulli). وسترنبرغ (Sternberg) يؤكدون على تفاعل ثلاث علاقات مع بعضها بعضا للوصول إلى الإنتاجية المبدعة، وهي: المعلم، والمنهاج، والتلميذ. ويعد المعلم أهم عنصر في أي نموذج تعليمي، ويتمثل دوره بتحفيز الدوافع ومهارات التفكير. وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية أجراها رينزولي (Renzulli) أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية، من بين خمسة عشر عاملا أساسيا، وجاءت المناهج الدراسية في المرتبة الثانية (السرور،

2005). وقد أكد كاي وروجرز (Kay & Rogers) أن التفكير الإبداعي مهارة مطلوبة للتعليم الجيد، ولذلك لا بد من أن يكون الهدف الحقيقي للتعلم في العقود القادمة. (Kay & Rogers, 1998). كما أن وظيفة المدرسة الأساسية هي إعداد الفرد للحياة، وهذا يستدعي إعداد المفكر الجيد، والتفكير عملية تحتاج إلى مجهود كبير. (السرور، 2005م: 403). ومن ثم لا بد من تهيئة الظروف التعليمية المناسبة التي تتضمن تداخل علاقات المعلم، والمنهاج، والمتعلم، مع التركيز على أن العملية التعليمية هي التي تدفع بالأفراد الذين يتمتعون بمقومات إبداعية نحو الإنتاج، أو تعميق الإنتاجية المبدعة. لقد أكدت كثير من الدراسات والبحوث على الدور الحيوي الهائل الذي يلعبه المعلم في تنمية الشخصية المبدعة، وليس من قبيل المصادفة أن يحرز ثلاثة من منتسبي مدرسة معينة جائزة نوبل (جينسن، 2007). وأكدت ذلك دراسة رود، ج (Rodd, J 1999) تشجيع الأطفال على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي". إذ توصلت إلى أن الأطفال الذين تلقوا البرنامج كان أداؤهم أفضل وبفارق دال إحصائياً في الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وأشارت نتائج دراسة كانادي (Canady, 1993) إلى الحاجة إلى استخدام اللغة من أجل تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب البارزين، وطلاب التصميم العلمي. وإلى أهمية تطوير القوى الذهنية والتخيلية والتنافسية التي يحتاج إليها الطلاب، وإلى دور المعلم في حث التلاميذ على التعلم وتوفير جو مناسب. وأظهرت دراسة (سليمان، 1991) وجود علاقة بين الأسلوب الذي يتبعه المعلم وبين نمو القدرات الإبداعية. وأشارت نتائج بحري (1990) إلى أهمية تدريب المعلمين والمشرفين على صياغة الأسئلة التي تنمي الابتكار. كما توصلت نتائج دراسة أبو الخير (2003) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي الإبداع. وإعادة النظر في كتب اللغة العربية وتزويدها بأنشطة وتدرجات تنمي التفكير. وضرورة الاهتمام بثقافة الإبداع بشكل عام وفي اللغة العربية بشكل خاص. وأظهرت نتائج دراسة اشتيه (2002م) وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ تعزى لكل من : طريقة التدريس والجنس، والمعدل الدراسي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات التلاميذ على حل المشكلات تعزى إلى طريقة التدريس، والجنس، والمعدل الدراسي. وأوصت الدراسة بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين تتضمن مهارات التفكير الإبداعي، وإجراء دراسات على صفوف أخرى على مهارات التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج دراسة الأدغم (1992) أن متوسط الأداء الإبداعي لعينة البحث من المعلمين أقل من المتوسط. وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي زود معلموها ببطاقة كان أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم يزود معلموها بشيء في كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وكشفت نتائج دراسة السندي (1990) أن النسبة المئوية للمادة المعنية بالعنصر الابتكاري 2. 3%. أما المعدل العام للقيمة الابتكارية فقد بلغ 1. 18% أي دون الوسط المقدر. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي اللغة العربية على تعزيز الروح الإبداعية لدى التلاميذ. كما أظهرت نتائج دراسة قام بها الباحث نفسه (2007) تدنيا حادا في مستوى هذه المهارات؛ سواء في الكتب الدراسية التي تم تحليل مضمونها، أم في النتائج التي أظهرها الاختبار الميداني، وكان من أهم توصياتها تدريب المعلمين على استراتيجيات جديدة في التدريس، وكيفية الاستخدام إلى هذه المهارات.

كما أن تدريب المعلمين على استراتيجيات طرح الأسئلة، والاستراتيجيات الجديدة في التدريس، ومهارات التفكير كان من أبرز توصيات كثير من الدراسات، (حسين 2001، فهمي 1992، قناوي 1993، شحاتة 1991، السندي 1990). وبالمقابل فقد أظهرت نتائج كثير من الدراسات قصورا في الاستخدام إلى مهارات التفكير والقدرات العليا، والتطبيق في كل المراحل من قبل المعلمين، وفي مختلف المواد الدراسية بلا استثناء. (جوارنة، 2004م، العامري، 2000م، عبيد، 1996م، عتوم، 1995م، الخطيب، 1993م، شحاتة، 1991م). إن نتائج الدراسات وتوصياتها قد ركزت على ثلاثة أمور : القصور في الاستخدام إلى هذه المهارات سواء في الكتب الدراسية أم من قبل المعلمين، ندرة استخدام استراتيجيات جديدة

وحديثة في التدريس، وأهمية تدريب المعلمين على كيفية استغلال إبداعات التلاميذ عن طريق التحفيز وإثارة التفكير وطرح أسئلة إبداعية من قبل المعلم. وانطلاقاً من أن الإبداع قابل للنمو، وأنه موجود لدى جميع البشر، ويتوزع اعتدالياً بينهم (جروان 2002م: 27)، (عبد الحميد 2005م: 19) فإن ذلك يحفزنا على تدريب التلاميذ على إدارة عقولهم وأذهانهم بحسب ما يعترضهم من مشكلات آنية ومستقبلية، وكيفية مواجهتها والتعامل معها، حيث تصبح الحاجة إلى الإبداع أشد إلحاحاً انطلاقاً من الواقع الراهن الذي نعيشه اليوم في عالمنا العربي؛ وتعد حركة تعليم التفكير من الحركات التربوية الحديثة في المنطقة العربية، ويأتي الاهتمام بها بناءً على ما أفرزته نتائجها في دول العالم المتقدمة؛ حيث تبين أنه بقدر ما يجري العمل على تعليم التلاميذ وإعدادهم كمفكرين جيدين، بقدر ما ينعكس ذلك عليهم في مجال العمل، وأداء دورهم كمنتجين جيدين؛ مما يسهم في تنمية مجتمعهم وتطوره (السورور، 2005م: 5). كما أصبح هدف التعليم في العصر الحاضر هو زيادة عمليات التفكير، وتنظيم المعرفة، وأصبح ينظر إلى التعلم برمته على أنه تفكير، والاهتمام بتفكير المتعلم هو اهتمام بكيانه كاملاً، والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي معني بأن يدرّب على مهارات التفكير، والطفل المبدع هو الطفل الذي يمتلك مهارات السيطرة على عملياته الذهنية. (قطامي، 2003م: 8). وقد ذكر تورانس (Torrance, 1997) أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط؛ بل للتفكير. ويركز على أن الإبداع الأصل يتطلب الكثير من الأداء، والكمال، والصعوبة، ويستطيع أن يجعل التعليم ممتعاً ومثيراً، ويتسم بالتحدي، ولكنه لا يستطيع أن يجعله سهلاً. أما إيزنر (Eisner, 1990) فقد نادى بأن من أهم أهداف المدرسة الحقيقية تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممتعاً ومثيراً، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعلم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكلات الحقيقية (السورور، 2000م: 241). من هذا المنطلق نرى ضرورة الاهتمام بغرس مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وبخاصة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في المواد التعليمية كافة، ولما كانت اللغة العربية وتعليمها من أولويات التعليم في هذه المرحلة، فإن إدخال

هذه المهارات في كتب اللغة، وتدريب المعلمين على طرحها بشكل منهجي منظم، سيسهم بشكل فاعل في تحقيق هذا الهدف. إن كتب اللغة العربية أقرب إلى تهيئة ما يسمى في المصادر المعنية بالإبداع بالمناخ الإبداعي، وقد أكد روشكا أن العوامل التربوية هي جزء من المناخ الإبداعي (روشكا، 1989م: 83). كما أكد ميريت (Meritt) أننا إذا أردنا أن نكشف عن منهج دولة ما، فعلينا أولاً أن نفحص كتب القراءة في اللغة الأم المقررة في ذلك المنهج؛ لأنها تعكس واقع المنهج وطبيعته، ثم الفلسفة السائدة في تلك الدولة، والتي يفترض أن يكون المنهج مرآتها... وكتب القراءة بؤرة تلك المرأة. (Meritt 1972: 143). وتتسم كتب اللغة في هذه المرحلة بتنوع موضوعاتها؛ إذ نجد فيها ما له علاقة بالتاريخ، والجغرافيا، والرياضيات، والعلوم الإنسانية بأسرها، وهذا التنوع يلائم الأمزجة المختلفة عند التلاميذ، وكذلك فإن طبيعة هذه المواد تتأى عن اللغة الأكاديمية التي هي سمة من سمات الكتب الدراسية، ولا تزدحم بالمعلومات التي تتطلب الحفظ والفهم الدقيق، وفي هذا الهامش من الحرية سيجد التلميذ نفسه أقرب إلى المناخ الإبداعي في مجال هذا الضرب من الكتب، وربما كانت أكثر قدرة من غيرها على حفزه على الإبداع والتفكير الإبداعي (السندي، 1990م: 5). ومن هنا سيجد المعلم مجالا واسعا لطرح أسئلة ومناقشات مثيرة للتفكير من خلال هذا المحتوى المتنوع، ويساعده في تحقيق مهارات التفكير لدى التلاميذ من غير إقحام ولا تكلف، وبخاصة إذا كان واعيا، ومدربا على مثل هذا الطرح. فاللغة كما يرى السامرائي هي أداة الفكر، ويؤكد عدد كبير من العلماء بوجود علاقة عضوية بين اللغة والفكر، فقد عرفها ابن خلدون بأنها ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني. ويرى مالنيوفسكي أن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل فحسب؛ بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنظم، وهي جزء من السلوك الإنساني. (أبو جيبين، 1994م: 7).

إن الإبداع في اللغة يسهم بشكل كبير في الإبداع في جميع المجالات الأخرى؛ فلا يستغني عنها باحث ولا عالم ولا مفكر كي يصوغ لنا ما توصل إليه من نظريات وأفكار في قالب لغوي يتناسب مع الموضوع الذي يطرحه، فاللغة كما يقول ثورندايك:

هي أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان (الزباد، 1990م: 9) . وعلاقة اللغة بالفكر كما يرى علماء النفس ظاهرتان ملتحمتان، ولا يمكن التفريق بينهما، وذلك لأن الكلام الذي لا يعكس أفكارا مصدرها الأشخاص المتكلمون يمكن اعتماده لقياس مدى نمو وتقدم الفكر (بوشوك، 1994م: 119) . ويرى سوسيور أن العلاقة بين اللغة والفكر يمكن مقارنتها بالورقة؛ فإحدى صفحاتها هي الفكر، والصفحة الأخرى هي اللغة، وكما أننا لا نستطيع أن نعزل وجهي الورقة فإننا لا نستطيع أن نعزل بين اللغة والفكر، وإنما نرى نوعا من التجريد البحث للعنصرين النفسي والصوتي. (فضل، 1985م: 43). إن العلاقة التي تربط اللغة بالفكر على جانب كبير من التعقيد، فمن دون اللغة كيف نستطيع السيطرة على المفاهيم المجردة ونقلها إلى الآخرين. ويعد التفكير أحد الوسائل الأساسية في التحصيل المعرفي، كما أن عملية ارتقاء اللغة تؤدي إلى مهارات التفكير. وقد اعتبر واطسون زعيم المدرسة السلوكية أن الفكر هو اللغة (الزباد، 1990م: 75). وبما أن التلميذ يمضي جل وقته في هذه المرحلة في تعلم اللغة، ولديه استعداد فطري لذلك؛ حيث يتغنى بلغته، وينشد بها الأناشيد الجميلة المحببة، ويستمتع إلى القصص بشغف شديد، ويرويها لزملائه، ويكررها لمن يتصل بهم. . . وقد يبدع في تحويلها وصياغتها، ويتفاخر بتواصله مع الآخرين؛ ونظرا لأهمية التوفيق بين الانسجام النفسي للتلاميذ وعملية التعلم فإنه يجب استغلال الاستعداد الفطري لديهم في هذه المرحلة المبكرة لإدماج مهارات التفكير في بنائهم المعرفي بصورة منهجية، وتخطيط مدروس عن طريق الأنشطة اللغوية المختلفة، مع مراعاة عنصري التشويق والمتعة، وعدم التكلف في إقحام هذه المهارات؛ مما سيؤدي إلى تنمية هذه المهارات لديهم، وبذا ستنمو بنموهم الطبيعي، وسيتمكنون في المستقبل من تطوير أساليب إبداعية جديدة لتطوير مجتمعهم، والتعامل مع ما يعترضهم من مشكلات، وبذلك نكون قد أرسينا قواعد متينة وأساسا قوية للبناء، وتأمين مستقبل أجيالنا، وتسليحهم بهذه المهارات المهمة التي أصبحت من أهم مكونات حياة الإنسان الضرورية في هذا العصر؛ كي تصبح مستقبلا منهجا، وأسلوب حياة. ويعد المعلم من أهم القائمين على هذه المهمة، وبخاصة في أثناء

مناقشاته ومحاوراته مع تلامذته الصغار، وتنمية مهارات التفكير لديهم بأسلوب شائق منظم. أما إذا انتقلنا إلى الجانب الآخر ألا وهم التلاميذ الصغار وإبداعاتهم وتميزهم؛ فقد توصل تشومسكي أن الدماغ البشري ينطوي على قواعد لغوية فطرية، والطفل لدى بلوغه السادسة يكون لديه مخزون لفظي يوازي عشرة آلاف كلمة (باسكال، 2009 : 189). وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل الدراسية و أخطرها في تكوين الفرد المستقبلي؛ فقد أكد تورانس أن القدرات الإبداعية تنمو بسرعة في سن الحضانه حتى الصف الثالث (Torrance,1990). كما ترى السرور بأن التفكير الإبداعي ثابت نسبيا من سن (4- 8) سنوات. (السرور، 2002م: 375). ويرى مورفي (Murphy) وروجرز (Rogers) أن أفضل بيئة لتنمية الإبداع خلال السنوات الأولى للطفل؛ حيث تسمح له بالاكشاف والتجربة. وخلال تنمية قدراته تبدأ البيئة في فرض الكثير من الأنظمة المغلقة والمعقدة التي تتضمن العديد من المجريات والقيود والتعليمات والضغوط الاجتماعية والثقافية، وتأتي المدرسة لتفرض نفس القواعد من خلال المناهج التي تشجع على الحفظ، وتبني أفكار الآخرين دون نقد أو تفكير؛ مما يؤدي إلى إعاقة التفكير الإبداعي. (عبد الحميد، 2005م: 17). ويزداد الأمر أهمية لما أظهرته نتائج كثير من الدراسات، وآراء علماء النفس من ارتباط اللغة بالإبداع، والتفكير الإبداعي في مرحلة مبكرة من العمر، فقد أكد فريمان (Freeman) أن التميز اللغوي والمعاناة الاجتماعية من خصائص الأطفال المبدعين (Freeman,1995). كما أوضح جاردنر (Gardner) تمتعهم بمهارات لغوية عالية (32: Gardner, 1983).

ويرى تشومسكي (Chomsky) أن الطفل يستطيع أن ينتج عددا لانهايا من البنيات السطحية أو الجمل قصد التواصل، وهو لا يزال حديث السن لم يتجاوز الخامسة من عمره (بوشوك، 1994م: 83). وذكر كل من ديفز Davis (1992) وبورش Burch (1986) أن من الخصائص اللغوية الإبداعية لدى الأطفال اللعب بالأفكار، ومرونة التفكير، واستخدام الصور الحسية، والطلاقة، وإعطاء بدائل متعددة وغريبة للفكرة الواحدة، وغزارة المحصول اللغوي. (السرور، 2002م: 98 . 116). إن هذه

المزايا والمهارات التي يتمتع بها الأطفال تحفزنا على طرح أسئلة إبداعية تنمي هذه الإبداعات وتحفزها وتقودها إلى الإبداع الحقيقي. أما فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي التي سيتم التركيز عليها في هذه الدراسة؛ فلا بد من الإشارة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي قد تعددت باختلاف، وتعدد النظريات والباحثين، ولكن هناك اتفاق بين الباحثين على المهارات التي سنركز على تنميتها في هذه المرحلة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وهي المهارات التي يقيسها اختبار التفكير الإبداعي اللفظي كما بين تورانس (جروان 2002م: 165)، وسنذكر أهم هذه المهارات التي اعتمدها الباحثون، واتفقوا على أهمية توافرها لدى المبدع، ومن أشهرهم: (1985، Guilford) (2003Michael, 1993Torrance ، قطامي وآخرون (1996م) ، جروان، 2002م) ، (السرور 2002م)، قطامي(2003م) وأبوجادو، (2004م) .

تمثلت مشكلة الدراسة في رؤية مدى استخدام معلمي اللغة العربية في أثناء عملية التدريس داخل الفصل إلى مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد انبثقت هذه المشكلة من :

1-نتائج الدراسات السابقة ؛ حيث أشارت معظم هذه الدراسات إلى أهمية دور المعلم في تنمية التفكير، وعزت كثير من نتائجها: تمكن، أو عدم تمكن التلاميذ من هذه المهارات إلى الدور الذي يقوم به المعلم : (Rodd, J 1999)، (Ka & Rogers 1998)، (أوجلترى (Ogltree , 1996) (مرزوق 1991)، (سليمان 1991)، (أبو جيبين 2007) .

2-الواقع الفعلي للممارسات العملية للمعلمين في أثناء عملية التدريس من خلال مشاهدات الباحث؛ المناقشة وطرح الأسئلة، وتلقي الإجابات عنها من قبل التلاميذ؛ حيث يلتزم أغلب المعلمين بطرح أسئلة عادية لا تثري ولا تثير التفكير لدى التلاميذ، وأغلبهم يتقيد حرفياً بما هو وارد في الكتاب المدرسي، وقلما يتجاوز ذلك؛ مما ينعكس سلباً على تنمية التفكير لدى التلاميذ.

3- واقع الكتب المدرسية ؛ حيث لا تنمي هذا الجانب لدى التلاميذ، وتركز على الجوانب المعرفية في الأسئلة، والأنشطة الواردة فيها، مما يجعل المعلم يتأطر بها، واتخاذها أنموذجاً له عند صياغته لأسئلة وأنشطة خارجية، مع أن هناك متسعاً في كل درس لإثارة أسئلة، ومواقف مثيرة ومناقشتها مع التلاميذ.

4- افتقار دليل المعلم إلى إرشاد المعلمين إلى كيفية الاستخدام إلى هذه المهارات إذ لا يقدم لهم نماذج واضحة تعينهم، ويسترشدون بها في أثناء التدريس.

5- قلة اطلاع المعلمين على الاستراتيجيات والبرامج التربوية الحديثة، وبخاصة البرامج التي تثري التفكير لإبداعي لدى التلاميذ.

-أسئلة الدراسة: ويمكن تحقيق هذه الأهداف عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل يتطرق المعلمون في أثناء عملية التدريس إلى توجيه أسئلة من خارج الكتاب المدرسي تتضمن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة)؟

2- كيف يتعامل المعلمون مع التلاميذ المبدعين داخل الفصل الدراسي؟

3- ما مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات جديدة في التدريس ؟

ما المقترحات التي يقدمها الباحث من خلال تحليله للأشرطة السمعية المسجلة لتطوير أداء المعلمين؟

-محددات الدراسة: اقتصرَت الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي؛ حيث تم التطبيق على تلاميذ هذا الصف في مادة اللغة العربية في ثماني مدارس فقط من مدارس محافظة الخليل بالضفة الغربية في فلسطين، حيث تم اختيار مدارس ممثلة للفئات السكانية في الضفة الغربية (مدرسة من المخيم (الفوار)، ومدرسة قروية، ومدرستان في المدينة لكل من الذكور والإناث). تم اختيار درس واحد فقط من الكتاب المقرر للصف الثالث الأساسي وهو: (الإنسان والضوء)؛ حيث تم تنفيذه في حصة دراسية واحدة، كما هو متبع من قبل المعلمين في تنفيذ حصة القراءة دون زيادة أو نقص، أو إضافة متطلبات جديدة.

- **منهج الدراسة:** لقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذا البحث؛ إذ قمنا بدراسة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستماع إلى الأشرطة التسجيلية، وتحليل ما ورد فيها.

- **العينة :** قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية من مدارس الحلقة الأولى في محافظة الخليل بفلسطين، حيث تم اختيار اثنا عشر صفاً من صفوف هذه المدارس (صف واحد من كل مدرسة عشوائية). وذلك احترازاً من مشكلات التسجيل؛ حيث حددت العينة بأربع مدارس فقط للذكور وأربع للإناث، ونظراً من تأثير إعادة التسجيل مرة أخرى على النتائج تم أخذ عدد أكبر مما يحتاج إليه الباحث ؛ وبالفعل تبين فيما بعد بعض الخلل والتشويش في بعض الأشرطة فاستبعدت من الدراسة، وتتكون هذه المدارس من فئات السكان الثلاث : مدينة، قرية، مخيم، ووفقاً لعدد السكان فقد تم اختيار مدرستين من المدينة، ومدرسة في كل من المخيم، والقرية، وتم اختيار اثنا عشر مدرساً ومدرسة ممن يدرسون هذه الصفوف ليقوموا بتسجيل حصة صفية كاملة كما وجهت تعليمات لديهم لاستكمال عناصر الدرس القرائي ومناقشته.

- **أداة الدراسة :** أشرطة مسجلة، حيث تم تسجيل حصة صفية متكاملة مدتها 45 دقيقة للدرس الذي تم اختياره.

- **إجراءات الدراسة :** بعد أن تم تحديد المدارس التي سيتم تطبيق أداة الدراسة بها، وبالتنسيق مع مشرفي مادة اللغة العربية على هذه المدارس، تم إخبار المعلمين والمعلمات في المدارس المختارة بأنه سيتم تسجيل حصة صفية كاملة لدرس "الإنسان والضوء" من مقرر الصف الثالث الأساسي، وحرصنا على أن يكون الدرس جديداً ويعطى لأول مرة؛ حيث تم التنسيق عن طريق المشرف وإبلاغ المدرسين والمدرسات الذين تم اختيارهم بأنه سيتم تسجيل هذه الحصة الصفية لغايات الدراسة، وأبلغوا بأن يتم التواصل بينهم وبين المشرف قبل إعطاء هذا الدرس بمدة كافية؛ لكي يتم توزيع أجهزة التسجيل عليهم وإعطائهم بعض الإرشادات، ومن أهمها أن هذا العمل لا دخل له في تقييم المعلم، وأن هذه التسجيلات ستعامل بسرية تامة ولن يطلع عليه غير الباحث، كما لا تتم الإشارة إلى الأسماء. وذلك تطمينا للمعلم، وقد تمت هذه

التسجيلات بإشراف المشرف التربوي، وتنسيقه مع حرصنا على عدم تدخله في مجريات الحصة الصفية، وكذلك عدم حضوره أو حضور أي شخص آخر مثل مدير المدرسة، أو بعض زملاء المعلم أو المعلمة داخل الفصل في أثناء التسجيل.

ولم يتم إخبار المدرسين بالهدف الحقيقي من هذا التسجيل؛ لكي نضمن مواقف صفية أقرب ما تكون إلى البيئة الطبيعية داخل الفصل على الرغم من أن المعلمين كانوا يتوقعون أهدافا قد تقرب وقد تبعد مما نرمي إليه، ولا ننكر أن المعلم سيبدل أقصى ما في وسعه لكي يكون درسه نموذجيا، ويدل على احترافية عالية، وعلى الرغم من ذلك، وكما أشارت النتائج - لاحقا - فالمعلمون لم يكتشفوا الهدف الحقيقي من التسجيل، وأرجح بأنهم لو تمكنوا من اكتشافه لم يكن لديهم اطلاع على هذه المهارات وكيفية تنميتها، إذ بقيت فكرة الإبداع تقليدية عند أغلبهم، وتتمثل في القدرة على التحصيل، أو الإبداع في الكتابة، أو الإلقاء. . . . وذلك أبعد مما نرمي إليه تحديدا. أما الدرس الذي تم تسجيله فقد تم اختياره قصدا؛ حيث يحتوي على كثير من المجالات الإبداعية، وفيه أفق رحب لطرح كثير من الأسئلة التي تثري مهارات التفكير، ويحتوي على مجالات واسعة لاستثارة التلاميذ. (وستجدون صورة مرفقة للدرس والأسئلة التي تليه في ملحق الدراسة). وقد تم توزيع أجهزة تسجيل جيدة على المدرسين قبل موعد التسجيل للتأكد من سلامتها وتجربتها وتهيئة أشرطة تسجيل احتياط احترازا لكل طارئ.

-تحليل البيانات: وبعد ذلك تم جمع أشرطة التسجيل، وبعد الاستماع الأولي إلى هذه التسجيلات تم استبعاد أربعة أشرطة لوجود مشكلات من تشويش، أو عدم وضوح الصوت في أثناء التسجيل، ومن ثم تم اختيار ثمانية أشرطة تمثل المدارس التي تم تحديد فئاتها سابقا. بعد ذلك تم الاستماع إلى هذه التسجيلات مرارا وتكرارا، ورصد كل ما يقوم به المعلم داخل الفصل، وتسجيل الملاحظات كاملة على كل ما يقوم به المدرس في أثناء الحصة الصفية؛ من شرح أو قراءة أو تعليق على إجابات التلاميذ، أو توجيه أسئلة مع التركيز على أهداف الدراسة الرئيسة المتمثلة في مدى تطرق المعلمين إلى أسئلة خارج نطاق ما هو وارد في أسئلة الدرس، ومدى إثارته

للتلاميذ بتوجيه أسئلة تكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم، وكيفية معاملة استجابات التلاميذ للأسئلة الموجهة إليهم، وكل ما يدور في داخل الفصل مع التركيز على أهداف البحث تحديداً؛ إذ تم التركيز على المشكلة الأساسية للبحث، وهي مدى استخدام المعلمين لأسئلة أو مناقشات تنمي مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). أو أي أسئلة أخرى خارجية يتطرق لها المدرس؛ حيث يتم التوصل إلى الإجابة عن أسئلة هذا البحث من خلال ما تظهره المعطيات والتحليلات من خلال هذه الأشرطة. وحرصاً على إتمام الفائدة آثرنا أن نضع صورة للدرس الذي تم تسجيله في ملحق البحث، لأهمية ذلك من حيث التواصل المباشر مع القارئ، والربط بين ما هو وارد في هذا الدرس من أفكار وأسئلة، وبين ما تم التوصل إليه من نتائج.

- نتائج الدراسة ومناقشتها: لقد حاولنا في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :
1- هل يتطرق المعلمون في أثناء عملية التدريس داخل الفصل إلى توجيه أسئلة من خارج الكتاب المدرسي تتضمن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) ؟

2- كيف يتعامل المعلمون مع التلاميذ المبدعين داخل الفصل الدراسي ؟

3- ما مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات جديدة في التدريس ؟

4- ما المقترحات التي يقدمها الباحث من خلال تحليله للأشرطة السمعية المسجلة لتطوير أداء المعلمين؟ أما بالنسبة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: ولرؤية هل يتم استخدام المعلم أسئلة تنمي مهارات التفكير أثناء المناقشة؟ وكيف يتعامل المعلمون مع التلاميذ المبدعين داخل الفصل الدراسي ؟ ومن خلال تحليلنا لما كان يدور داخل الفصل في أثناء الحصة والاستماع للتسجيل الصوتي، فقد كان المعلم يتأطر في طرح الأسئلة بما هو وارد في الكتاب، ولا يخرج عنها إلا نادراً، ويهتم بطرح أسئلة تنمي المهارات اللغوية المختلفة سواء في الكتابة أم في القراءة، ولم يتطرق إلا نادراً لطرح أسئلة خارجية تثير التفكير. ونستطيع من خلال تحليلنا لتلك الأشرطة أن نورد ما تمت ممارسته فعلياً داخل غرفة الصف؛ حيث رصدنا الملاحظات الآتية :

- 1-الاقتصار على أسئلة الدرس الواردة بعد النص القرآني في أثناء المناقشة عند أغلب المعلمين، ولم يتم التطرق إلى طرح أسئلة جديدة مثيرة إلا نادراً، وجاءت في معظمها على نمط الأسئلة الواردة في الدرس، مثل: اذكر أسماء الأدوات التي تعمل بالكهرباء. لماذا انقطعت الكهرباء؟ ماذا تعطينا الكهرباء؟. . .
- 2-الاقتصار على الأفكار الواردة في الدرس في أثناء المناقشة، مع إعادة صياغتها، أو ترتيبها، أو شرحها. . .
- 3-القيام ببعض الأنشطة البسيطة المستوحاة من أفكار الدرس، مثل: تمثيل بعض المواقف، استخدام أحجار الصوان لتوليد الشرر. . .
- 4-الاكتفاء بإجابة واحدة صحيحة من قبل التلاميذ، وعدم الاسترسال في طرح الإجابات الأخرى المحتملة، وغالباً ما تكون الإجابة واردة في الكتاب نصاً. وكثيراً ما تكون هناك إجابات محتملة أخرى، ولم يفسح المعلم للتلاميذ الفرصة للتعبير عنها. وبذلك كان يعيق إبداع التلاميذ، ولا ينمي عندهم مهارات مثل : الطلاقة، والمرونة، والأصالة التي قد تنجم من إجابات جديدة سواء أكانت صحيحة أم خطأ؛ إذ تولد الإجابة الخطأ استجابات أخرى متنوعة قد تقدح في ذهن التلاميذ.
- 5-التركيز في المناقشة اللغوية على بعض المهارات، مثل: كتابة كلمة، معناها، مضادها، مرادفها، وضعها في جملة، التفريق بين (أل) الشمسية والقمرية، الشدة، التثوين. . . إضافة إلى مهارات القراءة المختلفة، وهذا شيء جيد ولا يمكن تجاهله، ولكن المعلم كان بإمكانه مثل: أن يطلب إلى التلاميذ ذكر أكبر عدد من الجمل، أو المعاني، أو المرادفات... ولا يقتصر على تحديد معنى كلمة أو جملة أو مرادفها... مما يدفعهم ويحفزهم على التفكير أولاً، وينمي الطلاقة لديهم، إذ يمكن كل تلميذ بأن يعبر عن قدراته وإمكاناته الخاصة دون التقليل من صحة الإجابة عند التلاميذ الآخرين، أو التأثير على سير الدرس.
- 6- تعزيز التلاميذ إجابات عادية من الدرس، مما يفقد التعزيز أهميته؛ حيث كان كثير منهم يتخذ التعزيز كنوع من (العادة في النطق). وليس تعزيزاً على أشياء إبداعية أو مبتكرة أو جديدة تلفت النظر وينتبه إليها الآخرون ليقننوا بها.

7- كثيرا ما كان يقاطع المعلمون التلاميذ، أو يقومون بإكمال الإجابة عنهم إذا بدأ التلميذ بداية صحيحة؛ أو يقومون بإعادة صياغتها أو تصحيحها دون إعطاء الفرصة للتلاميذ للاستدراك أو التفكير أو الحوار معهم، أو مع بعضهم بعضا للاستنتاج وللتوصل إلى إجابات ونتائج مقنعة .

8- التركيز على اللغة بمعزل عن التفكير، وكأنها تدرس لذاتها وليس كوسيلة لتحقيق أهداف أخرى، واللغة وسيلة وهدف في آن معا.

9- سيطرة هاجس الزمن على المعلمين، وأنه على التلاميذ إكمال الدرس في الوقت المحدد؛ مما يدفع الكثيرين إلى كبت أفكارهم ومشاعرهم، وعدم التعبير عنها؛ حيث لا وقت للمعلم لسماعها، وهناك شيء ينتظره وينتظرهم أيضا؛ مما يؤدي إلى أن تظل هذه الأفكار والتساؤلات تساؤلاتهم حبيسة في نفوسهم.

10- عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ لتوجيه أسئلة إلى المعلم؛ إذ تكررت عبارة: هل هناك من سؤال، وتوحي هذه العبارة من خلال نبرة صوت المعلم - لأغلب التلاميذ- ؛ أنهم لم يفهموا شرح الدرس، أو أن الدرس انتهى، وبخاصة أن هذه العبارة تأتي في الدقائق الأخيرة من الدرس؛ فيتخرجون من السؤال، وتنمو هذه الخصلة لديهم وتتأصل على مدى الزمن. والسؤال هو طريق الإبداع الحقيقي.

11- عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ لإبداء الرأي والمناقشة فيما بينهم، على الرغم من احتواء الدرس على أفكار شائقة متنوعة، ومثيرة. إن هذه الملاحظات (النتيجة) تتفق مع نتائج كثير من الدراسات التي تمت في هذا المجال، مع أنها تختلف عنها في الأسلوب .

وإذا كنا أكثر صراحة فإننا لا نعفي المعلم كليا من هذه المسؤولية الملقاة على عاتقه؛ إذ عليه أن يطور نفسه، ويطلع على كل مستجدات مهنته التي تؤهله للقيادة والتدريس الفعال، ما دام ارتضى لنفسه هذا الدور وتحمل هذه المسؤولية الضخمة؛ لكي يسهم إسهاما فعالا في هذا المجال، ويدفع الآخرين للاستجابة إلى متطلباته وآرائه ومقترحاته. أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع: ما المقترحات التي يقدمها الباحث من خلال تحليله للأشرطة السمعية المسجلة لتطوير أداء المعلمين ؟

فقد كان بالإمكان إثراء مناقشة هذا الدرس بطرح أسئلة كثيرة مثيرة للتفكير، يتم من خلالها غرس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وإثراء البيئة الصفية، وتنمية الإبداع، واكتشاف التلميذ المبدع إضافة إلى ما ورد في الكتاب المدرسي، ودون الإخلال بوقت الحصة، أو التأثير على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولكن ذلك لم يتم لا من خلال أسئلة الدرس، ولا في دليل المعلم، ولم يتطرق المعلم إلى تنمية هذه المهارات، مع أن المجال كان مفتوحاً وواسعاً لطرحها في مثل هذه الدروس، وهي كثيرة في مناهجنا، بل يستطيع المعلم بمهارته الذاتية أن يثير أي نص قرائي بأسئلة إبداعية مثيرة مهما كان موضوع الدرس. وعلى سبيل المثال لا الحصر نقترح بعض الأسئلة والأنشطة التي يمكن تضمينها في هذا الدرس انطلاقاً مما يتضمنه محتواه، وليست هي الأسئلة الوحيدة؛ بل يمكن للمعلم أن يبدع على منوالها، ويقيس عليها في بقية الدروس، والمهم أن تكون هذه المهارات حاضرة في ذهنه، ويمتلك الخلفية النظرية التي تؤهله لطرحها بجدارة واقتدار؛ إضافة إلى تزويد الكتب الدراسية، وأدلة المعلمين بها ومن أهم هذه المقترحات:

1- كان بالإمكان التوجه إلى التلاميذ بسؤال يذكرون فيه أكبر عدد من العناوين التي يمكن أن تنطبق على هذا الدرس. ولم يتم طرح مثل هذا السؤال - على بساطته - ومع أهميته في إثارة الإبداع وتنمية مهارتي (الطلاقة، والمرونة). مثال ذلك: اذكر أكبر عدد ممكن من العناوين التي ترى أنها مناسبة لهذا الدرس؟

2- لم يطلب المعلم من التلاميذ صياغة أسئلة حول مضمون الدرس، ومن المعروف أن التلاميذ تستثار دافعيتهم لطرح الأسئلة، وبخاصة عن الأشياء الغامضة لديهم، وتولد لديهم ارتياحاً نفسياً، وتؤدي إلى إبداعاتهم، ومهارة طرح الأسئلة تعد من المهارات الإبداعية، والسؤال الإبداعي الجيد ينم عن إبداع التلميذ وطريقة تفكيره. ويمكن للمعلم أن يستغل هذا النشاط بتقسيم التلاميذ إلى فريقين، فريق يطرح الأسئلة وفريق يجيب عنها، ويجري بينهم مسابقة ومنافسة شريفة تؤدي إلى إثراء معلوماتهم، وتحد من جفاف البيئة الصفية.

3- لم يتم التطرق إلى أسئلة تنمي الطلاقة، والمرونة عند التلاميذ عن طريق إعطاء بدائل متعددة لمعنى الكلمة، أو مرادفها، أو مضادها، وكان يكتفي المعلم بإجابة واحدة، أو جملة واحدة عن بعض الكلمات، مع إمكانية طرح السؤال نفسه على هذه الصورة: اكتب أكبر عدد ممكن من الجمل التي تحتوي على كلمة الإسراف... اذكر كل الأمور المحتمل حدوثها عند انقطاع الكهرباء... اذكر كل المعاني المحتملة لكلمة تتحسس...

4- لم يتم التطرق إلى غرس مهارة القدرة على التصنيف مع وجود مجال ملائم لذلك، حيث إن هناك كثيرا من الكلمات التي يمكن تنمية هذه المهارة من خلالها، مثل: صنف الكلمات الآتية في مجموعات؛ بحيث تضم كل مجموعة ثلاث كلمات على الأقل فيها صفة مشتركة: شمعة، كاز، سراج، لمبة، قنديل، بنزين، صوان، سولار، كبريت، شرارة، تيار، طاقة، محرك. . . أو أية كلمات يختارها المعلم ويكون فيها مجال للتصنيف؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارة الطلاقة لدى التلاميذ.

1- لم يتم التوجه بأسئلة مثيرة للتفكير عن بدائل الطاقة مثلا أو غيرها، مثل: ماذا نفعل لو نفذ البترول؟ ما البدائل في رأيك؟ كيف سيعيش الناس؟ ومثل هذه الأسئلة تنمي مهارة الأصالة وتؤدي إلى الإبداع الحقيقي في حدود تفكير التلميذ في هذه السن.

2- لم تطرح أسئلة تخيلية من قبيل الخيال العلمي، والافتراضات المستحيلة أو شبه المستحيلة التي تقيس التفكير التباعدي عند التلاميذ، مثل: تخيل أننا نعيش في ظلام مستمر. . . ماذا يحدث؟ وكيف سيتواصل الناس مع بعضهم؟. . . ، تخيل أننا نعيش في العصر الحاضر بدون كهرباء! ماذا نتوقع أن يكتشف الإنسان في المستقبل؟ كيف تتخيل حياة الناس بعد (100) عام؟

3- هناك فوائد وإيجابيات كثيرة للكهرباء، فهل هناك مضار وسلبيات لها؟ اذكر كل السلبيات والمضار التي تتوقع حدوثها.

4- قارن بين حياة الناس قديما وحديثا. . .

5- قيام التلاميذ ببعض الأنشطة التي تمثل حياة الناس قديما عن طريق التخيل، أو الرسم أو التمثيل، ...إن هناك مجالا واسعا لطرح أسئلة تنمي التفكير عند التلاميذ، وليس شرطا أن تطرح كل هذه الأسئلة تحديدا، أو دفعة واحدة، ولكن إذا ما تم التخطيط لإثراء الكتب الدراسية بهذا النوع من الأسئلة، ودراسة هذا الأمر وأخذه بالحسبان عند تخطيط الأسئلة فإن ذلك سيسهم في تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ، وسيؤدي إلى الإبداع الحقيقي، واكتشاف المبدعين والتركيز على إبداعاتهم، وما تم طرحه هنا هو تصور لنموذج مقترح، يمكن تطويره، وإثراؤه، والبناء على منواله عند طرح أسئلة في نهاية الدروس القرائية

- التوصيات :

- الاهتمام بتدريب المعلمين عمليا على كيفية استخدام استراتيجيات جديدة في التدريس بحيث تتضمن تنمية مهارات التفكير المختلفة عند التلاميذ.

- إثراء الكتب الدراسية الحالية من خلال أسئلة وأنشطة تسهم في تنمية التفكير الإبداعي؛ كي يقيس عليها المعلم.

- إعادة النظر في دليل المعلم، وتزويد المعلمين بالمستجدات التربوية الحديثة، وتقديم طرق حديثة لتدريس المهارات اللغوية بطريقة إبداعية و-إثرائه بأنشطة إبداعية متنوعة تراعي المستويات المختلفة، كي يقيس عليها المعلم، ويبدع أنشطة جديدة.

- زيادة وعي المؤلف بصياغة الأسئلة التي تنمي الإبداع، وتزويده بقائمة تحتوي على أنظمة طرح الأسئلة.

- إدراج مساق خاص في كليات التربية عن تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، وفوق المعرفي، وكل ما يتصل به من نظريات، وبرامج، وكيفية إدماجها، وتطبيقها في أثناء عملية التدريس.

- المقترحات:

- إجراء دراسات ميدانية لرؤية مدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي في المراحل الدراسية الأخرى.

- إجراء دراسة تحليلية تقويمية لأدلة المعلمين، ورؤية مدى تطرقها إلى استراتيجيات حديثة في التدريس.
- إجراء دراسة تجريبية تبين العلاقة الارتباطية بين أداء المعلم، وإبداع التلاميذ.
- إجراء دراسات بوسائل تقنية معاصرة (صوت وصورة) أي باد ، فيديو ، كاميرات مراقبة ... حيث ستكون أكثر جدوى؛ للتدريب، والملاحظة، والاستنتاج.....

- الهوامش

- 1- أبو جيبين، عطا محمد. (1994م) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التطبيقات اللغوية للصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية : عمان.
- 2- أبو جيبين، عطا محمد. (2007م) . مهارات التفكير الإبداعي : مدى توافرها في كتب الصفوف الثلاثة الأولى ومدى تحققها لدى التلاميذ في فلسطين. رسالة دكتوراه (غير منشورة) . جامعة محمد الخامس. الرباط :المغرب .
- 3- أبو الخير، عصام محمد أحمد. (2003م) . فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 4- الأدغم، رضا. (1992م) . معلم اللغة العربية ودوره في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- 5- اشتبه، ضرار كامل مصطفى. (2002م) . استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية. رسالة ماجستير (غير منشورة) . جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
- 6- باسكال بيك، وآخرون. (2009) . أجمل قصة عن اللغة. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت : لبنان.
- 7- البحراني، وداد بنت عبد الله بن جمعة. (2002م) . قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الأساسي والتعليم العام في سلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة) . جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
- 8- بحري، منى يونس. (1990م) . دور الكتاب المدرسي في تنمية الابتكار. دراسة (غير منشورة) مقدمة إلى ندوة التربية وبناء الابتكار . كلية التربية بجامعة بغداد في (8-9 مايو 1990م).

- 9- بدوي، إبراهيم محمد المغازي. (1996م) . مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القدرات الابتكارية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة.
- 10- بوشوك، المصطفى بن عبدالله. (1994م) . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ط(2) . الرباط: أطلال العربية للطباعة والنشر.
- 11- جاردنر، هوارد. (2004م) . أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة. (مترجم) ترجمة محمد بلال الجبوسي، السعودية، الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.
- 12- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002م) . الإبداع. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 13- جوارنة، محمد سليمان علي. (2004م) . إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ. رسالة دكتوراه (غير منشورة) . الجامعة الأردنية، عمان : الأردن.
- 14- حسين، السيد حسين محمد. (2001م) . استراتيجية مقدمة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال النصوص الأدبية. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 15- حسين، ثائر غازي. (1995م) . أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي عند عينة أردنية من طلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
- 16- خاقاني، محمد. (2005م) العربية المعاصرة في خضم التطورات. الجمعية الدولية للمترجمين العرب.
- 17- روشكا، الكسندر. (1989م) . الإبداع العام والخاص. (مترجم) ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: عالم المعرفة.
- 18- الخطيب، عامر. (1998م) . استراتيجية مقترحة لتربية الموهوبين. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد (1) ع (1) . جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية: فلسطين.
- 19- الزراد، فيصل محمد خير. (1990م) . اللغة واضطرابات النطق والكلام. السعودية: دار المريخ.
- 20- السرور، ناديا هائل. (2002م) . مقدمة في الإبداع. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

- 21- (2005م) . تعليم التفكير في المنهج المدرسي. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
 - 22- سلامة، إيمان محمد يوسف. (1995م) . أثر برنامج للتدريب على الإبداع في تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال الأردنيين ما بين سن (10.9) سنوات. رسالة ماجستير (غير منشورة) . الجامعة الأردنية عمان: الأردن.
 - 23- سليمان، يسرية محمد. (1991م) . العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة.
- المراجع الأجنبية:**

References

1. Canady, T. (1993). The necessity of using language in order to develop thinking skill among stage lighting and sciences design students, *ERIC*, ED 352696.
2. Freeman, J. (1995). Conflicts in creativity. *European Journal of High Ability*, 6, 188-200.
3. Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic books.
4. Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo: Bearly Limited.
5. Kay & Rogers. (1998). Creative and education. *Poerer Review* 1 (12), 5-13.
6. Michale, W.B. (2003). Guilford's structure of intellect and structure of intellect problem solving models. *The Educational Psychology of Creativity*, 167-198. Cresskill, New York: Hampton Press, Inc.
7. Merritt, J. (1972) The reading curriculum. London: University of London.
8. Mississippi State, U.S.A (1993). Creativity enhancement as a function of classroom structure: Cooperative learning VS. the traditional classroom, *ERIC*, ED 366583.
9. Ogletree, E. (1996). The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey. *ERIC*, ED 400948.
10. Rodd, J. (1999). Encouraging young children critical and creative thinking skills: An approach in on English elementary school, *Childhood Education*, 75 (6), 350-353.
11. Sternberg R, & Lubart T. (1996). Investing in creativity, *American Psychologist*, 51, (7), 677-688.
12. Torrance, E. P. (1993). The nature of creativity as manifest testing. In R.J. Sternberg (Ed). *The nature of Creativity* (PP.43-75). New York: Press syndicate of the University of Cambridge.

13. Torrance, E. P. & Safter. H. T. (1999). *Making the creative leap beyond*. The Creative Education Foundation Press.

في الأصول التراثية للخطاب النقدي الحدائي

د. فيصل الأحمر

جامعة جيجل

ملخص

إن الخطاب النقدي بمعناه الجديد يتقصى مغامرة لغوية و معرفية تهدف إلى استكناه معاني النصوص الأدبية في المظان التي جرت العادة ألا تكون النصوص كامنّة فيها . لقد جرت العادة على عد الخطاب النقدي محاولة لموقعة النص الأدبي داخل إطار من المقولات الخطابية الجمالية المتفق عليها و هي مقولات جاءت كحصىلة للنقد القديم شديد اللصوق بالبلاغة . أما على أيامنا فقد تحول الوضع إلى الخلفية الجمالية التي تهدف إلى جعل النص الأدبي أرضية معرفية هدفها الرئيسي تمكينها من فتح حوار معرفي جمالي مع جواهر اللغة الأدبية ، و مع إمكانات المعنى ذات الطابع الفلسفي (أليست الفلسفة صياغة لغوية لمألوف العالم كما كان يقول لوي آلطوسير؟). ونريد في هذا المقام إضاءة جانب خاص من هذا الخطاب الحدائي الذي بقدر ما يبدو معتمدا على القطيعة مع الخطابين النقدي والجمالي التراثيين - لدى العرب تحديدا- بقدر ما نجد فيه إشارات قوية وتنبهات هامة إلى احتواء هذا الخطاب التراثي لمكونات عابرة للزمان والأفكار والأذواق.

- **عتبة منهجية:** سوف نعمل على امتداد هذه الورقة بمنهج يميل أن يكون سيميائيا تأويليا ، أو سيميائيا منفتحاً متكئين على مقولتين : إحداها مقولة رولان بارط حول النقد الاستكشافي ، و التي ملخصها أن النقد عملية استكشافية لمجاهيل النص ، تتجاوز عمدا معاليمه و ما درج النقاد على الوقوف عنده متعاملة معه تعامل الجغرافيين المستكشفين الذين يكتشفون أرضا جديدة فيباشرونها بالتأمل و الوصف و الاستنباط و القياس لأجل رسم خريطة تعلمها وتسمي مجهولها فيصير معلوما.¹

أما المقولة الثانية فهي لأمبيرطو ايكو ، و قد جاءت تعليقا على كلام رولان بارط، ومفادها أن النص بنية مفتوحة دائمة الانفتاح من خلال كوة صغيرة تفتأ تكبر باستمرار؛ هي كوة التأويل. إن البنية، كما هو معلوم مغلقة ، إلا أن احد مكوناتها الذي هو الدلالة مرتبط بالمتلقي الذي هو متحرك على محاور الزمن و الفهم و الاعتباط و الوعي المفارق للأشياء ... و هنا تكمن الإضافة السيميائية الحقيقية لما شيدته البنيوية من تراث نقدي² . إن مغامرة القراءة جعلتنا نكتشف - على هامش عملي أكاديمي حول أعمال ذي الرمة - بعض خصائص التأليف الشعري لدى هذا

الشاعر الذي شكل علامة فارقة في زمانه و بعد زمانه؛ علامة وقف لديها النقاد القدامى دون أن يخرجوا بزاد وفير .

مما يذكره به أحد نقاد زمانه مثلاً أنه كان "إذا أخذ في النسيب ونعت فهو مثل جرير وليس وراء ذلك شيء. فقيل : ما تشبه شعره إلا بوجه ليس لها أقفاء، وصدور ليس لها أعجاز. فقال : كذا هو"³... و يعضد هذه الرؤية المتسارعة قول أبي عمرو بن العلاء يصف شعره : "إنما شعره نقط عروس يضمحل عن قليل وأبعاد ظباء لها مشم في أول شمها ثم تعود إلى أرواح البعر"⁴

أما حماد الراوية فقال في حقه: "أحسن الجاهليين تشبيها امرؤ القيس، وذو الرمة أحسن أهل الإسلام تشبيها"⁵... ويذهب مصنفو القواميس الكبرى المذهب المعجب نفسه" وتكفي الإشارة إلى أن صاحب لسان العرب قد أورد أكثر من ألف شاهد من شعره، وأن صاحب تاج العروس أورد نحو من ذلك"⁶...

جديرة بالذكر مع ذلك الإشارة إلى الإعجاب الشديد المنتشر بين معاصريه بشعره، إلا أنه لم يجده هو كافياً. وربما يكون المعاصرون أكثر توفيقاً في التنبه على العبقرية المختفية خلف شعر درجنا على عده جيداً وكفى ويختصر هذا الاتجاه لوحده ما كتبه أحد أهم المتخصصين في هذه الفترة من تاريخ الأدب العربي : شوقي ضيف؛ وقد أفرد له باباً عده أهم ما لدى شعراء العصر من وجوه التجديد؛ وهو الباب المسمى "لوحات ذي الرمة".⁷

إننا لا نخرج بشيء كبير من هذا النمط من التوصيف لأننا لا نكتشف شيئاً يخرج بذي الرمة عن محاولات النمذجة Typologisation التي قام بها النقد العربي القديم إننا نذهب من خلال هذه المقاربة النقدية إلى أن ذا الرمة قد بدأ في مرحلة مبكرة جداً ممارسة تصفية الشعر و تنقيته و تخليصه من الشوائب التي جرت العادة أن تلتصق به، وهو سلوك سيفضي على إحدى أهم مقولات الحداثة الشعرية : مقولة الشعر الخالص التي تنسب إلى الشاعر و الناقد الفرنسي بول فاليري .

-الشعر الخالص la poésie absolue يقول بول فاليري : " على الشعر أن يتخلص من عبء الإخبار ، من مهمة إعطاء التفاصيل ، و عليه أن يقع فوق الأوزان لا خلالها . إن الشعر الخالص مرتبط بالرؤيا لا بالرؤية ، بالإيقاع الروحي لا

بإيقاع الآلات و الأصوات ، عليه أن يكون وفيًا للغة لا لما تقوله اللغة ، و عليه أن يخلو تمامًا من الموضوع ، لأن الشعر هو موضوع لا القصيدة ، فهي لا تحتاج إلى موضوع في الحقيقة⁸. إن كل من يقرأ هذا الكلام سيستعيد كما لا بأس به من المحطات في تاريخ الوعي العربي بوظيفة الشعر، أو بالمهام المنوطة به ، ذلك أن المتأمل الحصيف سيجد بين طيات الكتب القديمة كثيرا من التعاليق التي ترد الشعر إلى " جودة الصنعة " أو " كثرة الماء " أو " حسن تخير اللفظ " لأجل ملاءمة ذوق المتلقي لا لأجل التماشي مع الموضوع أو السياق ... بل إن عمل مدرسة الصنعة منذ العصر الجاهلي لا يعدو أن يكون تنويعات جانبية ، ألفة حينًا وباهتة حينًا آخر ، على مقولات بول فاليري .نصل هنا إلى السؤال المحوري : هل لامس ذو الرمة ذلك الهاجس الشعري المدعو "الشعر الخالص" ؟ الشعر غير المشوب بأية وظيفة لسانية أخرى عدا الوظيفة الشعرية ، تلك الوظيفة التي تسقط عنها الوظائف الأخرى للغة من تعبير و إخبار و شرح و تعليق أو تنبيه أو تحديد ... الخ ؟

نطرح هذا السؤال و نحن نقارن بين هذا الوعي الحديث المتكور لفكرة تخليص الشعر من شوائب القول ، و بين ذلك الوعي القديم الذي ظهر لدى النقاد القدامى ، و الذي أفرز مثلا مقولة مثل " التفاوت " .

-فصل حول التفاوت⁸: إن حديث النقد العربي القديم عن التفاوت يدل على وعي دقيق بأن الشعر لا يستطيع المحافظة على درجة العمق و الدقة و الارتقاء بأدوات التعبير و النحت الشديد للعناصر اللغوية المشكلة للجملة ثم للبيت الشعري . ويطبق القاضي الجرجاني مفهوم التفاوت على أشعار المحدثين فيقول: "انك لو تأملت شعر أبي نواس... لعظمت من قدره ما صغرت، و لعلمت انك لا ترى لقديم و لا محدث شعرا اعم اختلالا، وأقبح تفاوتاً من شعره".

وكما استخرج الجرجاني مفهوم التفاوت من شعر أبي نواس جيده من رديئه، فكذلك طبق هذا المفهوم على شعر أبي تمام ورغم إعجابه بشعره فانه وجد في شعره " الفرر والعرر" وتعجب كيف يرضى أن يجمع بينهما؛" وما عليه لو حذف نصف شعره، فقطع ألسن العيب عنه، ولم يشرع للعدو بابا في ذمه" والسبب في ذلك عند الجرجاني هو أن أبا تمام وغيره من المحدثين عادوا يحتنون طريقة أهل البداوة.

ولا يعتقد احد أن مفهوم التفاوت يغض من شعر أبي تمام عند الجرجاني فالرجل يقول: "ولست أقول هذا غضبا من أبي تمام، ولا تهجينا لشعره، ولا عصبية عليه لغيره. وكيف وأنا أدين بفضله وتقديمه، وانتحل موالاته وتعظيمه واره قبلة أصحاب المعنى وقودة أهل البديع". وهذا المذهب من أبي تمام وأمثاله هو الذي جعل أبيات القصيدة الواحدة لديهم متفاوتة، فالشاعر منهم إذا جرى على الطبع الحضري في تضاعيف قصيدة مسبوكة على الطريقة البدوية، رق شعره حتى بدا مخنثا بنسبة ما يجاوره من أبيات، فإذا انساق مع طبعه الحضري إلى غايته، جاء بأحسن نظام حتى إذا أدركه الميل إلى البداوة تسنم أوعر طريق، فطمس ما قدمه من محاسن ومحا طلاوتها. ليست السهولة هي الضعف والركاكة، وإنما هي النمط الأوسع المرتفع عن السوقي النازل على البدوي الحوشي.

على أن التفاوت لدى الشاعر قد يقتضيه أيضا اختلاف الموضوعان فليس أسلوب الغزل، في ألفاظه وتراكيبه كأسلوب الفخر مثلا، أو الحماسة ولا المدح كالوعيد أو الجد كالهزل. ثم دفع "المرزوقي" بمفهوم التفاوت خطوة أبعد في مقدمته لشرح حماسة أبي تمام حين لاحظ أن "اختيار أبي تمام من نسيج مختلف عن شعره"، فرد على ذلك أن الاختلاف بين مختارات أبي تمام وبين شعره ناجم عن التباين بين أبي تمام الناقد وبين أبي تمام الشاعر. فأبو تمام الناقد "كان يختار ما يختار بجودته" أما أبو تمام الشاعر "فكان يقول ما يقوله من الشعر بشهوته" والاستجادة من عمل القوة الناقدة، أما الشهوة فإنها من عمل القوة الشاعرة ذات الشعور. أما ابن قتيبة فإنه قد شرح فكرة التفاوت بين قصائد الشاعر الواحد، كما شرح التفاوت بين الشعراء، فكانت هذه الفكرة مدخل الباقلاني إلى القول بأن عدم التفاوت في نظم القرآن يرتفع به عن مستوى أي شعر أو نثر لأنه لابد أن يخضع هذان عند البشر للتفاوت.⁹

-ذو الرمة ومقولة الشعر الخالص: و السؤال المطروح إذن يتعلق بمدى ما حققه ذو الرمة من تحديد لدائرة التفاوت التي تدل على دخول "الشوائب" إلى "الجوهر الصافي" للشعر. و التعبيران كلاهما لبول فاليري. نذهب في هذه الورقة إلى أن هذا الشاعر ذو الرمة ذو مقولة الشعر الخالص قد ركز على تنقية قوله إلى درجة كبيرة جدا ، و ربما تكون قراءتنا لهذه الأبيات التي سنعلق عليها خير دليل على ما نذهب إليه:

ألا حبذا أهل الملا غير أنه إذا ذكرت مي فلا حبذا هيا
 أيا مي قد أشمت بي ويحك العدا و قطعت حبلا كان يا مي باقيا
 فيا مي لا مرجوع للوصل بيننا و لكن هجرا بيننا و تلاقيا
 على وجه مي مسحة من ملاحه و تحت الثياب الخزي لو كان باديا
 ألم تر أن الماء يخبت طعمه و إن كان لون الماء أبيض صافيا
 إذا ما أتاه وارد من ضرورة تولى بأضعاف الذي جاء ظاميا
 كذلك مي في الثياب إذا بدت و أثوابها يخفين منها المخازيا
 فلو أن غيلان الشقي بدت له مجردة يوما لما قال ذا ليا
 كقول مضى منه و لكن لرده إلى غير مي أو لأصبح ساليا
 فيا ضيعة الشعر الذي لج فانقضى بمي و لم أملك ضلال فؤاديا

إن هذه المقطوعة الشعرية التي يمكننا أن نجد مثلها كثيرا لشديدة الدلالة على فراغ القول الشعري من الشوائب التي يفرضها الشعر على القصيدة، و حق لنا أن نفرق بين الشعر الذي هو الحالة الشعورية الضاغطة على الشاعر ، و المفجرة للقول ، و بين القصيدة التي هي مجموع القواعد و الإمكانات التعبيرية و الأعراف المنتشرة بين القائلين ، و التي تمكن كلها من القول إن ذا الرمة يبدأ المقطوعة دون مقدمة و دون تمهيد موسيقي (تصريح) ، مبينا كيف تسيطر مي/الحالة الشعورية على كل موضوع آخر يرد على خاطر ، ثم ينتقل إلى اللوم مع البيت الثاني ، و يتأسف على المنعرج الخطير الذي نعلم تفاصيله من خلال تقصي أخبار الشاعر التي تقول أن مية كانت تسمع ما يقوله ذو الرمة فيها ، و تحفظه معجبة بكونها معشوقته التي أجرت قصائده ذكرها في البلاد ، و قد نذرت بذبيحة يوم تراه ، و طال انتظارها قبل أن تراه فتجده رجلا ذميما أسود في حين هي من أجمل النساء ، و ينتهي بها الأمر إلى أن تقول : و اسوتاه وابؤساه ، فيقول هو عقب ذلك يائيته التي بين أيدينا.¹⁰

ينتقل مع البيت الرابع إلى الإعلان عن حالة وعي متأخرة بعض الشيء بالحقيقة المحيطة بالحالة الشعرية ، فهو إزاء امرأة لا تروق إلى الدرجة التي كرسها في شعره ، و هو يعود إلى مكونات عالمه الشعري البدوي (الماء و ظمأ الوارد) ثم ينتقم (و السياق مناسب لذلك) بالإعلان بأن شعره في مي ذهب هباء منثورا ، و ينتهي

بالتأسي على حاله. إن هذا المسار يقف عند الموضوع الذي هو أظهر جوانب القول الشعري و خاصة في هذا السياق ، و لو أننا توسعنا أكثر فتناولنا الجوانب الفنية لجبنا بالشيء الكثير ، و يكفينا تأمل التقسيم البديع للأبيات بين الوفاء لصفته الغالبة التي هي التألق البلاغي ، و الحرص على ظهور قوله في أيهما الحل و على أحسن الوجود ، و بين الوفاء الآخر الذي لا مهرب منه لضرورات التعبير بسبب ضغط الموضوع المطروح على القائل. إن فاليري يصر على أن الشعر الخالص يتأتى أساسا من إفراغ الشعر من الزوائد اللغوية و التيمية (الموضوعية) التي تلتصق به بسبب تقاليد القول الشعري.¹¹ إن تأملنا في الأناقة البلاغية التي اشتهر بها ذو الرمة يقودنا إلى باب آخر من أبواب خلوص الشعر ، والذي هو عمل النص الشعري على مكوناته الداخلية. إن هذا الأمر ليس منوطا بذو الرمة طبعاً إلا أن حضور هذا الاشتغال في نص مثل الذي نحن بصددده ، وهو من صنف النصوص التي يفترض أن يسيطر عليها موضوعها دون أن يترك مجالا واسعا للجوانب الفنية كي تعرب عن نفسها ، هو حضور يدل على سيطرة هاجس التنقية على الشاعر عموماً لا على قصيدة بعينها .

إن هذه النزعة ستنتشر بعد قرن من زمن ذي الرمة انتشارا واسعا - كما أسلفنا - وهو امر يبين جانب التجديد الذي نقترحه من خلال هذه المحاضرة كمقولة جديدة يعارضها ما ساد لدى النقاد حديثا وقديما بسبب سطحية الحكم النقدي الذي كان يرى في ذي الرمة شاعرا بدويا لا حضريا أي أنه - بالاستنتاج السطحي - شاعر غير مجدد لأنه ماضوي الاتجاه. جانب إضافي يجعلنا ننسب تنقية الشعر إلى ذي الرمة هو ذلك الذي أورده بول فاليري قائلا إن الشعر الخالص يتشكل قبسات صغيرة يأتي بعضها ليعضد بعضها ، وتتشكل القصيدة الطويلة في إطار مقولة الشعر الخالص من مجموعة كبيرة من المقطوعات شديدة العمق والاشتغال اللغوي والتركيز الشعري ويمكننا النظر بهذه الخلفية إلى البائية الكبرى في ديوان ذي الرمة :

ما بال عينك منها الدمع ينسكب كأنه من كلى مفرية سرب

وهي قصيدة إشكالية اهتم بها النقاد وشعروا فعلا بأنهم معها إزاء واحدة من عيون القصائد العربية إلا أنهم أدرجوها ضمن المدارج التقليدية المعروفة للشعر العربي فظلموها بذلك رغم محاولة الانتصار لها .

إن الرغبة قوية جدا في التعرض للبائية الكبرى التي لا يكاد ذو الرمة يذكر إلا وتذكر هي كأجود ما قاله من شعر، وليس ذلك ببعيد عن الحق لأنها فعلا من أجود ما حوى ديوان الشعر العربي من القصائد ن إلا أن الالتزام المنهجي يلجم رغبتنا في التوسع، من منطلق أن ما يهمنا من البائية الكبرى في هذا السياق هو شيء واحد لا غير: طريقة تشكيل القصيدة كملها على أساس لا التوسع في ذكر عناصر موضوعية كوصف عناصر الصحراء ووصف الدمن والرحلة والتفاصيل الكثيرة التي تأهل الترحال في البوادي لا كمقدمات للانتقال إلى غرض آخر أهم وأكثر جلالا، بل كغاية للقصيدة ،وهذا الأمر لم يوجد إلا مع ذي الرمة. إن تأمل هذه الغرابة في تركيب القصيدة يجعلنا نخلص إلى ملاحظة أعم وأشمل للهواجس "الروحانية"، "الجوهرية" للقول الشعري لدى ذي الرمة...تقول إحدى العاملات على شعر ذي الرمة: "إن حديث الحب والوقف على طلل الحبيبة ليس مقدمة، إنه معنى فلسفي يصنع إطارا لتجربة الحب المحروم الممتحنة بالمآزق، المعرضة للأخطار، القائمة على الصراع في كل جوانبها"¹² وهذا الكلام يبين هذا الوجه من أوجه انطباق مقولة "قاليري" على شعر ذي الرمة ويفتح الباب لوجه إضافي هو الذي عبر عنه الناقد الفرنسي قائلا: "إن الشعر الخالص يتجاوز ما تقوله الكلمات محاولا الذهاب إلى الميدان الذي من أجله كانت الكلمات ، أي أن الشعر بهذا المعنى يصير ترجمة للميدان الخاص الذي تعمل فيه حساسية الشاعر ، وما يتجاوزه فليس بشعر "أي أن الشاعر الذي يخلص شعره فيكون خالصا نقيا هو شاعر تحركه الحالة لا يحركه الحال ،وتفوقه الرؤيا لا الرؤية ،وفي في قوله لهسيس الروح لا لضرورات التواصل اللغوي المألوف"¹³.

بهذا نكون قد وضعنا اليد على أربعة مبررات تدعم زعمنا الذي بنينا عليه محاضرتنا هذه، أربعة أوجه تجعلنا نؤول أربعة ظواهر في شعر ذي الرمة .كنا ندرجها مدارج سابقة مألوفة حسب مألوف النمذجة النقدية ، فصار بإمكاننا أن نقرأها قراءة جديدة :

1- غلبة الموضوع على التشكيل الفني في سياقات محددة مثل الغضب والانفعال الشديد، وهي ظاهرة رأينا من خلال البائية كيف أنها لم تمنع أناقة التشكيل في حضور هاجس تنقية القول وتخليصه من الشوائب اللغوية والتعبيرية المألوفة، والضرورة أحيانا

2- التألق البلاغي الذي جرت العادة أن نربطه بالعصر العباسي، والذي نراه لدى هذا الشاعر مكرسا تكريسا بينا، وقد تعرض الأستاذ شوقي ضيف لهذه الخصيصة تعرضا يشفي الغليل.

3- التشذير التركيبي الذي من المفروض أنه مراكمة للأغراض والموضوعات والتي لا بد من دراسة التخلّص فيها من غرض إلى آخر بحيث يكون مقبولا... وهذه الصفة التي تعامل معها النقاد القدامى تعامل المطب الذي من المنتظر أن يسقط فيه حتى أفحل الشعراء وهو الاعتبار الذي حول حسن التخلّص على باب من أبواب البلاغة والنقد الشعري. هذا التشذير نجده عند ذي الرمة - بإيعاز من بول فاليري - يمثل صفة حدائية لا ريب فيها؛ صفة تجعل الشعر وفيا للحالة الشعورية الضاغطة التي أحد أهم ما يميزها هو قصر النفس والاختصار الزمني بحيث لا تتشكل القصيدة إلا من خلال الجوار الفني الحسن بلين مجموعة من الشذرات التي هي تراكم للحالات الشعرية تجاور للحالات الروحية المتعددة .

4- غرابة سيطرة موضوع ما أو هاجس مركزي - حسب تعبير الظواهريين والنقد الموضوعاتي - هي مما درج عليه الشعراء على أساس كونه محلا مناسباً للمقدمة (الوقوف عند الطلل ووصف الدمن ومرابط الحيوان ومرابضها إلخ)... وقد رأيناه عند هذا الشاعر - بإيعاز من بول فاليري، مرة أخرى - هاجسا مركزيا يدل على تبعية الشعر للحالة والتجربة المعيشة لا لمقتضى الحال ولأعراف التقصيد العربي.

- ملاحظات و خلاصات

* إن ربط ظاهرة نقدية أو فكرية تنتمي بشكل ما إلى النظرية الأدبية بنص سابق لظهور هذه الأخيرة بقرون يظل عملية على جانب كبير من العسر ، لذا نحن لا نخدع أنفسنا بأن نتوهم أن إيراد عنوان بسيط يؤدي إلى إثبات فكرة لم يقل بها أحد من قبل. يتطلب هذا الأمر إذن استعدادا معيناً من قبل المتلقي لقبول اقتراح نظري ، و

سعة صدر القارئ الكريم لأجل القيام بالعملية الهامة التي هي ملء الشغرات التي لا بد منها حينما نأتي بزعم كالذي كنا بصدده.

* إن ظاهرة تنقية الشعر أو تخليصه التي كنا بصددها قد تصدق على شعراء كثيرين ممن أتوها عفو خاطر ، أو ممن تقصدوا إليها ، و أتوها عاقدين العزم كأبي العتاهية و أبي نواس و ابن المعتز ، و قد كانت المقطوعات الصغيرة محببة إليهم لأنها أكثر وفاء للاختصار الزمني للحالة الشعرية، و التي هي كالقبس يومض و يفوت، فلا يعطي الشاعر الوقت الكافي لنظم المقولة الكبيرة إلا أن ذا الرمة - في تقديرنا - قد كان له فضل سبق ، لأنه فعل ذلك قبل الآخرين ، و أشرف عليه أثناء جمع مواد ديوانه و ترتيبها على عادة الشعراء الذين سيجيئون من بعده¹⁴.

* لا يخفى علينا أن مقصود بول فاليري بالشعر الخالص أو النقي أو الصافي منوطة بسياق ثقافي و ركام مفاهيمي و نقدي مختلف أشد الاختلاف عن السياق الذي جاء في إطاره ذو الرمة ، إلا أن المطلع النبهي لن يمر بسرعة على خبر كالذي يورده المرزباني عن أحد معاصري الشاعر : " قلنا لذي الرمة : يا أبا الحارث ، بدأت و أنت تقول الرجز ، ثم تركته . فقال : إني رأيتني لا أقع من هذين الرجلين موقعا ، فعولت على الشعر (و المقصودان الحجاج و ابنه روبة)"¹⁵.

إنه لخبر يدل على أن الشاعر لا ينفك يجري الحوار الفني العميق مع نفسه محاولا وجدان السبيل الأمثل للوفاء لروحه ، مصدر شعره ، و مملية أبياته ، فهو يقلع عن الترجيز بعد طول ممارسة و بعد إكثار محمود من قبل النقاد رغم ما يقوله الشاعر عن نفسه.

* نصر في هذه الخلاصة على ما بدأنا الحديث به من أن مواجهة نص شعري قديم ، لذي الرمة بصفة خاصة، يحتاج إلى جهد و حذر و استعداد ، و لكنه جهد يستحق ما يبذل فيه لأنه - بعدة الناقد الحديث - لا بد أن يسفر عن إضافة ، و ربما إضافات ، تضيف إلى ما يعرف من جماليات شعرنا القديم و وسائله الصياغية ، و أهدافه ، ما يجعله يأخذ في عقولنا ووجداننا مكانة تليق به ، مؤسسة على معرفة علمية صحيحة .

الهوامش :

- ¹ - فيصل الأحمر: الدليل السيميولوجي- منشورات المنتدى- الجزائر- 2009
- ² - م نفسه- ص
- ³ - أبو عبيد الله محمد المرزباني: الموشح- تح: علي محمد البجاوي-نهضة مصر-1965-ص275
- ⁴ - محمد ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء- تح:محمود شاكر- مطبعة المدني-القاهرة- 1975-ص551/2
- ⁵ - إحسان النص:اختيارات من كتاب الأغاني – مؤسسة الرسالة-بيروت-1981-ص 188/4
- ⁶ - محمد مصطفى الحلاوي: شرح بائية ذي الرمة- مؤسسة الرسالة-بيروت-1985-ص23
- ⁷ - شوقي ضيف: التطور والتجديد في العصر الأموي- المعارف- مصر-ط8-1987
- ⁸ Paul Valery: Calepin d'un poète- Gallimard- Paris- nouvelle edition- 1968- p69
- ⁹ - م. نفسه- ص23
- ¹⁰ - إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب- الطبعة الأولى- صادر-دت- ص339
- ¹¹ - أبو محمد ابن قتيبة الدينوري: الشعر والشعراء- دار الكتب العلمية- لبنان- 2005-ص 327
- ¹² - P.Valery,op.cit. p69
- ¹³ -نسبمة الغيث: الحركة البيئية في البائية الكبرى لذي الرمة- الدار المصرية السعودية- القاهرة- ط1-2004-ص 36
- ¹⁴ - P.Valery, op. cit. p70
- ¹⁵ - طبقات فحول الشعراء-ص 551/2
- ¹⁶ - الموشح-ص 275

المُخَاطَب في الدرس الأصولي مقاربة تداولية أ، عبد السلام عابي ، المركز الجامعي بركة

ملخص :

يتبوأ المخاطب مكانة مهمة في الدرس التداولي ؛وما ذاك إلا لكونه مكونا رئيسا من مكونات العملية التواصلية ،ولما كان المخاطب هو المقصود من إنتاج الكلام ،فإن الحديث عن قدراته وملكاته الموظفة لتحليل الكلام يصبح من الأهمية بمكان، وفي هذا السياق جاء هذا المقال ليجلي شيئا من ذلك ويبين أنواعه وجملة الكفاءات الواجب توفرها فيه.

تقدم مناهج الدرس اللساني الحديثة الكثير من الإمكانيات ،التي تتيح دراسة المنجز اللساني التراثي، ورصد مظاهر تشابهه مع المنجز اللساني الحديث، ومن هذه المناهج المنهج التداولي الذي عُنِي عناية بالغة بأطراف العملية التخاطبية، ومن هذا المنطلق جاء هذا المقال ليستثمر ما قدمه المنهج التداولي ؛وذلك بدراسة المخاطب عند الأصوليين ،وفي هذا السياق تتوالى جملة من الأسئلة من قبيل:

- ما هي خصائص المخاطب في الدرس الأصولي ؟
- كيف تناول الأصوليون خصائص وشروط المخاطب ؟
- هل من تشابه بين المنجز الأصولي والمنجز التداولي في جزئية المخاطب ؟
- أما آن للتراث اللساني العربي أن يتبوأ المكانة التي يستحق ، وذلك بوضعه في سياقه العلمي الراهن وباستثمار مفرزات الدرس اللساني المعاصر ؟

ولي الدراسات التي تُعنى بمباحث الخطاب كاللسانيات الاجتماعية واللسانيات التواصلية والتداولية ،المخاطب أهمية بالغة، تُرجمت في شغله حيزا كبيرا من الدراسات المنجزة في مجال الخطاب ،وليس بمستغرب أن يشغل المخاطب هذا الحيز من الاهتمام عند التداوليين؛ ففي الوقت الذي حيدته المناهج البنائية بتفرعاتها من الدراسة معتبرة إياه خارج نطاق الدراسة العلمية للغة ،فإن التداولية قد أرجعته إلى ميدان الدراسات اللغوية، وقد اختط التدا وليون لأنفسهم منهج دراسة للغة واضح المعالم اختزلوه في العبارة المشهورة: (دراسة اللغة في الاستعمال)،إن الاستعمال المذكور أنفا يفرض - لزوما- أن يكون من جملة المستعملين من لأجله أنشئ الخطاب وقد عد الدارسون في مجال الخطاب حضور المخاطب في ذهن المخاطب أثناء إنتاجه الخطاب لازمة من لوازم عملية التخاطب، سواء أكان هذا الحضور "حضورا عينيا أم استحضارا ذهنيا"¹،وفي هذا السياق يؤكد الدكتور طه عبد الرحمان على أن الذي

"يتكلم مع نفسه ينزل نفسه منزلة الغير، كما لو أنه جرد من ذاته الحقيقية ذاتا اعتبارية، فأقامها من نفسه مقام المستمع؛ فيكون توجهه إلى ذاته غير مختلف في حقيقته عن توجهه إلى غيره" ². ولما كان المنجز الأصولي متعلقا بالخطاب الشرعي من حيث الأسباب والنشأة، ودائرا في فلكه، فإن دواعي النظر فيه وفي جزئية ما قدمه في عنصر المخاطب متوافرة؛ ذلك أن الخطاب الشرعي خطاب متكامل الأركان نزل بلغة العرب ووجه إلى جملة مخاطبين هم العرب وغيرهم من الأمم، ثم إن نظرة فاحصة في المنجز الأصولي تجلي بوضوح ما ناله المخاطب من مكانة عند الأصوليين وتظهر المساحة الكبيرة التي شغلها في حيز الدراسات الأصولية؛ لا شيء إلا لكونه المقصود بالخطاب الشرعي؛ لذلك وسع الأصوليون الكلام عنه من حيث : تعريفه وشروطه، وجملة الملكات التي تعينه على فهم الخطاب الشرعي، وسنحاول من خلال هذا المقال رصد ما تعلق بالمخاطب في المنجزين التداولي والأصولي وذلك في سياق المقارنة لرصد التشابهات والتقاطعات بين المنجزين، و يجدر التنبيه هاهنا أن مقارنة الدرس الأصولي -وهو أحد مكونات المنجز التراثي - بآليات لسانية حديثة لا تعني البتة ادعاء سبق ولا تبرر بعض الكتابات اللسانية العربية الحديثة التي روجت لفكرة سبق والمطابقة بين المنجزين التراثي و الغربي فكلا المنجزين قد نشأ في سياقين زمنيين ومكانيين مختلفين ولأغراض وغايات مختلفة؛ فإذا كان سوسير قد حدد الغاية من اللسانيات الحديثة بكونها الدراسة العملية للغة لذاتها و من أجل ذاتها، فغير خاف أن الدرس التراثي قد نشأ في رحاب القرآن الكريم محاولا الكشف عن وجوه الإعجاز فيه ومقاصد التشريع وغيرها من مقاصد استكناه الخطاب القرآني .

1-المخاطب، تعريفه، شروطه وخصائصه : اختلفت أنظار الدارسين إلى المخاطب تبعا لاختلاف التيارات اللسانية التي بحث فيه؛ لذلك تنوعت التسميات التي أطلقت على المخاطب، فمن السامع كما في البحوث البلاغية إلى المتلقي كما في نظريات التلقي والتأويل إلى المرسل إليه، كما في نظريات الاتصال. وفيما يلي جملة من التعريفات التي تتبع هذا الاختلاف، نتاولها بالتحليل، ونبين كيف تؤول إليه من

- خصائص مشتركة بينها: ((هو الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا))³. يتبين من خلال هذا التعريف أمران
- الأول: المُخَاطَب طرف آخر في الخطاب غير المُخَاطَب.
- الثاني : المرسل يوجه خطابه إليه أي يقصده بالخطاب.
2. ((المخاطب هو المتلقي مستقبل الرسالة وهو المستهدف بالخطاب))⁴ يتبين من هذا التعريف أن المخاطب هو المقصود المستهدف بالخطاب.
3. ((القارئ [هو من] يفكك المنظومة الرمزية المركبة لغويا))⁵. يتبين من التعريف : أن المخاطب يُعمل فكره لتفكيك رموز الخطاب.
4. ((هو الطرف الآخر في الخطاب، ويرد في المدونات اللغوية كذلك بعدة مصطلحات، فنجد السامع، والمرسل إليه، والمستقبل ، والمُخَبَّر الذي يقوم عند تلقي الرسالة بتحليلها، وتفكيك رموزها وفق ما يمتلكه من مخزون لغوي، ومعجمي، وأبعاد ثقافية، واجتماعية تمكنه من اختبار مكوناتها؛ فيربط بين ، المكونات، والرموز والإشارات، ويبدأ يفسر، ويؤول على محمل إيجابية الخطاب))⁶
- يتبين من التعريف : المخاطب طرف آخر غير المخاطب. ويتولى الخطاب مهم تفكيك الرسالة اللغوية .ثم يستثمر المخاطب ما لديه من ملكات لغوية معارف ثقافية واجتماعية مكتسبة أثناء عملية التفكيك .كما يتولى المخاطب عملية التفسير والتأويل وهما عمليتان عقليتان .
5. ((القارئ [المخاطب] هو :المؤول [الذي] يسعى إلى فك رموز الغاية التي يقصدها النص (الخطاب) بأكمله))⁷. يستفاد من التعريف ما يلي : يعمل المخاطب الأدوات المناسبة لتأويل الخطاب باعتباره مؤولا. ويسعى المخاطب إلى فك رموز النص كما يحاول اكتشاف الغاية أو المقاصد العامة من الخطاب .
6. ((هو المتلقي الذي قصده المُلقّي [المخاطب] بفعل إلقائه))⁸.
- ما يلي: المخاطب هو المقصود من إنتاج الخطاب
7. ((هو الفاهم الذي قصده المفهم بفعل إفهامه))⁹.
- يستفاد من التعريف ما يلي:

- المخاطب هو المقصود من الخطاب (قَصْدُهُ الْمُفْهَم) .
 - يتولى المخاطب عملية الفهم وهي عملية تحتاج إلى توظيف الملكات الفطرية والمكتسبة . غدا واضحا من خلال التعريفات السابقة أن معانيها تؤول في نهايتها إلى أن المخاطب هو: من يقصده المخاطب بخطابه، وهو من يتولى مهمة استكشاف معاني الخطاب، موظفا من أجل تحقيق ذلك، ملكاته الفطرية: (العقل، الذكاء، الرغبات)، وكذا ملكاته المكتسبة التي هي نتاج التحصيل المعرفي والاجتماعي .
 بعد ذكر تعريفات المخاطب في المنجز الغربي نعرض على تعريف عند الأصوليين لنستخرج الخصائص المشتركة بين التعريفات :

-((المحكوم عليه: المخاطب هو: من يؤمر بفعل شيء أو تركه، وهو المكلف المتوفرة فيه شروط التكليف))¹⁰ . نلاحظ في هذا التعريف أمرين
 -الأول: أن المكلف يؤمر بفعل شيء أو تركه، ولاشك أن الأمر أو النهي لا يكون إلا بخطاب، لابد من القدرة على فهمه بامتلاك الملكة اللغة والملكات الأخرى.
 الثاني : أنه لابد من توفر شروط التكليف.-((المحكوم عليه : وهو المقتضى منه وشرطه أن يكون عاقلا يفهم الخطاب))¹¹ .
 نلاحظ هنا :

- اشتراط العقل.
 - اشتراط القدرة على فهم الخطاب. ((المحكوم عليه وهو المكلف الذي تعلق حكم الشارع بفعله ويشترط في المكلف لصحة التكليف شرطان :
 -أحدهما أن يكون قادرا على فهم دليل التكليف
 -ثانيهما عن يكون أهلا لما كلف به))¹².وهنا نلاحظ: اشتراط القدر على فهم الخطاب، اشتراط الأهلية في التكليف ((هو الشخص الذي تعلق خطاب الشارع بفعله ويسميه علماء الأصول بالمكلف))¹³ نلاحظ من التعريف أن : خطاب الشارع متعلق بالمكلف، يبدو جليا من التعريفات السابقة للمكلف عند الأصوليين إجماعهم، ووافقهم على اعتبار القدرة على فهم الخطاب شرطا رئيسا في التكليف، وهو ملحوظ له وزنه، إذا ما قارناه مع المنجز التداولي الحديث ؛لأن فهم الخطاب لا يتأتى إلا بوجود العقل

من جهة وامتلاك اللغة والأدوات الخارجة عنها، والتي تعين على كشف المقصود من الخطاب من جهة أخرى. يمكن إجراء المقارنة التالية بين المنجزين فيما يتعلق بخصائص وسمات المخاطب في المنجزين :

المخاطب في المنجز الأصولي	المخاطب في المنجز التداولي
<ul style="list-style-type: none"> - الخطاب الموجه له هو الخطاب الشرعي محل الدراسة عند الأصوليين - اشتراط العقل والبلوغ. - اشتراط القدرة على فهم الخطاب. 	<ul style="list-style-type: none"> - الخطاب الموجه له يشمل جميع أنواع الخطابات - أنه المقصود بالخطاب. - أنه يعمل فكره في فهم الخطاب مستثمرا ملكاته الفطرية والمكتسبة وكذا جملة المعطيات السياقية . - أنه لازمة من لوازم الخطاب لا تنفك عنه بحال.

1-أنواع المخاطب :

تعد الكفاءة التخاطبية(كفاءة التواصل) ،و ما تفرع عنها من كفاءات جزئية، واحدة من جملة معايير يصنف على أساسها التدا وليون المخاطب أصنافا شتى ،و تتوزع هذه الكفاءة على مجالات مختلفة؛ فمن المجال النفسي إلى المجال المعرفي إلى المجال اللغوي ... ،ويؤدي التباين في اكتساب الكفاءات الجزئية إلى التباين بين المخاطبين في الفهم، و التفاعل مع الخطاب، وفق ما يقتضيه سياق إنجازهِ ، وبناء على ذلك يمكن أن نقول :إن المخاطبين ليسوا على درجة واحدة من الفهم، والاستعداد لفك رموز النص، ولا لتحليل المعطيات التي أنتج فيها الخطاب. وبعيدا عن الإشكالات التي يطرحها من عُنْيٍ بالتلقي من كيفية استجابة القارئ للنص وتفاعله معه في إطار نفسي وجداني ، فإن الذي يعنينا هو تصنيف المخاطبين عند التداوليين وفقا لمدى تملكهم للكفاءة التخاطبية، ومقارنته بصنيع الأصوليين وذلك برصد ما جاء عند الأصوليين ثم كشف التقاطعات والتشابهات الموجودة وكذا الاختلافات المحتملة

معروف أن وظيفة المخاطب عند تلقيه الخطاب هي وظيفة التفكيك والتحليل أي تحليل الرسالة اللغوية وفك رموزها¹⁴، وللقيام بهذه المهمة فإن المخاطب يستدعي جملة من الملكات والمعارف والمعطيات التي يدمجها في إطار تكاملي قاصدا بذلك فهم الخطاب وحل رموزه، "مستعينا في ذلك بثقافته وتجاريه وأحواله الخاصة التي ينفرد بها عن غيره وإن كانت في معظمها مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد الذي ينتمي إليه لغويا"¹⁵ ومن هنا تكون العلاقة بين ما يجنده المخاطب لفهم الخطاب من الملكات والمعارف والمعطيات السياقية، وبين فهم الخطاب ذاته علاقة طردية؛ فكلما زاد حجم المحشود لفهم النص، كلما زاد فهم الخطاب والعكس صحيح، وتفسر هذه العلاقة الكثير من ردات الفعل التي يبديها مجموعة من المخاطبين الذين تعرضوا لموقف واحد، واختلفت ردود أفعالهم تبعا لمدى فهمهم للموقف الذي واجهوه.

إن خطابا واحدا موجها إلى شريحة مختلفة من المخاطبين قد يحدث عندهم تفسيرات مختلفة له وذلك بحسب اختلاف الملكات والمعارف المرصودة لفهم الخطاب لدى كل فرد من تلك الشريحة، وكلما زاد حجم المعارف والملكات كلما اقترب المخاطب من المستقبل [المخاطب] المثال، فمن هو المستقبل [المخاطب] المثال؟

يذهب الباحث حمادي صمود إلى أن مفهوم المتقبل [المخاطب] المثال لا يتجلى "مالم يتم التفريق بين صنفين من المتقبلين [المخاطبين]: يتمثل أولهما في شخص المتلقي الفعلي الذي يسعى إلى فهم الخطاب، ويضم هذا الصنف جمعا من المتقبلين تفرق بينهم المشارب والمذاهب والعصور والمصالح المنشودة، ويتمثل الصنف الثاني في الصورة التي يرسمها الباث [المخاطب] في ثنايا خطابه للمستقبل الذي ينشده"¹⁶، هذه الصورة يرسمها المخاطب مستحضرا "الفرضيات التي يكون قد بناها عن شخصية هذا المخاطب الاجتماعي"¹⁷، كما أنه "يبنى معانيه ويسوقها إلى مخاطب تقترض فيه مسبقا امتلاكه لآليات منطقية طبيعية واستدلالية وقواعد خطابية"¹⁸. ومن هنا فإن مهام الفهم والتفسير والتأويل والاستنتاج التي يضطلع بها المخاطب عند تلقيه الخطاب؛ مرهونة بمدى امتلاك المخاطب لتلك الآليات المنطقية الطبيعية والاستدلالية والقواعد الخطابية التي تجعله قريبا من المخاطب المرسوم في ذهن

المخاطب، هذا القرب هو الذي يجعل مُخاطبًا ما يبذل مجهودا لا يكاد يذكر لفهم الخطاب، وعلى العكس يجد مخاطب آخر مشقة بالغة في فهم الخطاب بسبب بعده عن المخاطب المثال. أن مستويات المخاطبين تتباين تباينا شديدا وتخضع لكفاءات المخاطبين وبيئتهم وظروف حياتهم - كالمستوى التعليمي مثلا - ، وكذا لنوعية الخطاب نفسه؛ فالخطاب العلمي يختلف عن الخطاب الأدبي من حيث مضمونه، وكذا الأدوات المرصودة لفهمه، ولما كانت البحوث التداولية" ملتقى طرق لكثير من العلوم، كالفلسفة واللسانيات والأنثروبولوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع"¹⁹؛ فإن الآليات والأدوات المرصودة لفهم الخطاب، تتوزع على هذه العلوم؛ فيأخذ المُخاطَب من كل منها بطرف؛ حتى يستقيم له الفهم الجيد ، وفيما يلي بيان لأهم ما يعني التداوليين من هذه المجالات :

1. المجال النفسي : يُعنى بمسائل الإدراك، وآليات فهم اللغة، و إنتاجها بصفة خاصة ²⁰ ، وذلك بمحاولة فهم كيفية الإدراك الحاصلة على مستوى العقل (الذهن)، وكذا محاولة فهم كيف تُستَقْبَلُ اللغة وكيف تُنتج .

2. المجال المعرفي: يُعنى بالخبرات والمعارف التي يكتسبها الفرد (أو يتعلمها) من حياته في مجتمع ما ، وهي المعارف التي تتجاوز المعرفة اللغوية ، ويتم اكتسابها بالاحتكاك المباشر مع الآخرين ، كما يتم اكتسابها عن طريق التعلم ، ويمكن تسميتها ((الكفاءة المُميّزة))، والتي تقابل مصطلح التخصص (كالتخصص في ميدان الطب أو اللسانيات أو الأصول ... الخ)، ولهذه الكفاءة دور كبير في تحديد انتماء المتكلم [المخاطب] ، وكذا في تحديد هوية خطابه²¹.

1-المجال الاجتماعي : ويُعنى برصد مجمل الأعراف، والنظم الاجتماعية التي يسعى المخاطب لمعرفتها وضبطها كي يوجه الخطاب من خلالها ، كما يعني أيضا "جميع أشكال الاحتكاك والتواصل التي تفرضها العلاقات الاجتماعية الإنسانية وتدعو إليها الأغراض الحياتية والمعيشية للفرد والجماعة"²².

لئن كان البحث التداولي قد أفرز ضابط الكفاءة معيارا يتم به تصنيف المخاطبين، فإن البحث الأصولي قد أفرز معيارين مهمين لتصنيف المخاطبين، وقد جاء نتيجة

تعدد وجهات وزوايا النظر في أحوال المخاطب؛ سواء ما تعلق منها بالقدرات العقلية أو القدرات المعرفية، و يمكن صوغ هذين المعيارين في جدول على النحو التالي:

المعيار	أقسامه
الصلاحية للتكليف	الصبي و الغافل و الساهي = مالك للعاقل ← فاقد للفهم أو التمييز لطارئ ما: الصبي طارئ السن - الغافل والساهي : النوم مثلا .
	- المجنون = فاقد للعقل ← فاقد للفهم
	- المكلف العادي = مالك للعقل والتمييز
القدرة على الاجتهاد	المجتهد = تتوفر الملكات اللازمة لفهم الخطاب الشرعي . -
	- المتبع = أقل مرتبة من المجتهد من حيث امتلاك الملكات اللازمة لفهم الخطاب الشرعي
	- المقلد أو العامي = غي مالك لملكات فهم الخطاب الشرعي -

سنبين فيما يلي ما تعلق بهذين المعيارين، وذلك برصد ما هو موجود عند الأصوليين ، لننتهي في الأخير إلى النتائج التي تفرزها المقارنة بين صنيع التداوليين وصنيع الأصوليين .

أ. **معيار الصلاحية للتكليف** : مفاد الصلاحية للتكليف توفر القدرة على فهم الخطاب وقد سبق بيان اشتراط جملة من الملكات عند اللسانيين لفهم الخطابات المختلفة و بدهي أن تكون تلك الملكات مرتبطة بحضور العقل وقدرته على تحليل وفك رموز الخطاب، وقد نص الأصوليون على اشتراط العقل كما الفهم لحصول التكليف الذي هو ناشئ عن فهم الخطاب الشرعي، يقول الغزالي : ((وشرطه -أي المُكَلَّف- أن يكون عاقلا يفهم الخطاب))²³ يتضح من خلال هذا النص أن الصلاحية للتكليف لا تتم إلا بتوفر شرطين هما :

-**العقل** : إذا لم يكن المخاطب عاقلا بمعنى أنه فاقد للعقل ،فهل يصح للتكليف؟
يجمع الأصوليون على عدم تكليف فاقد العقل بشيء؛ وذلك لكون العقل عندهم آلة التمييز والإدراك ؛ فإذا تعطلت الآلة تعطل الإدراك، وبالتالي لم يحصل فهم الخطاب ،

يقول الآمدي: ((اتفق العقلاء على أن شرط المكلف، أن يكون عاقلاً فاهماً للتكليف ؛ لأن التكليف خطابٌ وخطابٌ من لا عقل له ولا فهم محال))²⁴، ويمثل هذا النوع " المجنون "، يقول عبد الكريم النملة: ((وفرق ابن قدامة رحمه الله بين العقل والفهم . وهو ما جرى عليه أكثر العلماء . فأرادوا بالعقل ما يخالف المجنون و أرادوا بالفاهم ما يخالف الصبي و النائم والساهي ونحوهم))²⁵،

- **الفهم** : هل كل عاقل مكلف ؟ ننطلق في الجواب عن هذا السؤال من قول المرداوي: ((لا يلزم من العقل الفهم ، لجواز أن يكون عاقلاً لا يفهم: كالصبي والناسي ، والسكران ، والمغمى عليه ، فإنهم في حكم العقلاء مطلقاً أو من بعض الوجوه وهم لا يفهمون))²⁶ يتبين من خلال هذا النص أن الفهم مستقل عن العقل عند الأصوليين ، وعليه قد يوجد العقل ، ولا يوجد الفهم ، ويمثل الأصوليون لهذه الحالة بالصبي والنائم والساهي ونحوهم ؛ فأما الصبي ؛ فلكونه فاقداً القدرة على التمييز والفهم ، برغم كونه عاقلاً وما ذاك إلا لكون موارد الملكات عنده : النفسية والاجتماعية والمعرفية في طور التكوين وليس يمكن مقارنتها بما هو عند الكبير ، وأما النائم والساهي ومن كان على شاكلتهما فلوجود طارئٍ غيابِ العقل مؤقتاً؛ فامتنع الفهم بشكل مؤقت؛ ومعنى ذلك أن موانع التكليف في هذه الحالة طارئة، ومتى زالت زال العذر وبالتالي عاد التكليف .

ب . **مقياس القدرة على الاجتهاد** : الخطاب الشرعي خطاب تكليف؛ إما بأمر أو نهْي، وإما بتخيير، وحتى الخطابات الخبرية، إنما تساق لبيان عواقب الأمور، أو لبيان قدرة الله عز وجل، فهي تؤول عند التحقيق إلى التدبر - وهو نوع تكليف - وقد سماها أهل الصنعة، عبادة التفكير ولما كان الأمر كذلك فغن الأصوليين قد راعوا أحوال المكلف من جهة قدرته على فك رموز الخطاب وقد رأينا في العنصر السابق أن العقل والفهم شرطان أساسيان في التكليف ، غير أن القدرات العقلية وسعة الفهم ليست على درجة واحدة عند جميع المكلفين، وتبعاً لتباين العقول واختلافها، وكذا تفاوت الأفهام سعةً وضيقاً، يتفاوت المخاطبون الذين خرجوا عن دائرة فاقد العقل (المجانين)، أو فاقد القدرة على التمييز (الصبي) ، أو من عرض لهم طارئ أدى إلى زوال العقل أو ذهوله (الساهي ، الغافل ، النائم) .

وبالنظر في كتب الأصوليين، نجدهم قد تعرضوا إلى مسألة الاجتهاد مبينين أنه -أي المجتهد - يبذل كل ما يملك من إمكانيات لفهم، وقد تنوعت تعريفاتهم للاجتهاد، منها تعريف الآمدي يقول: ((وأما في اصطلاح الأصوليين فمخصوص باستفراغ الوسع في طلب الظن بشيء من الأحكام الشرعية على وجه يحس من النفس العجز عن المزيد عليه))²⁷ إن لهذا التعريف أهمية كبيرة في بيان أنواع المخاطبين عند الأصوليين، ممن خرجوا عن دائرة " غير المكلفين "؛ فبذل الوسع لا يكون إلا باستغلال جملة الملكات، والمعارف المتاحة؛ لتحصل المعرفة بالأحكام الشرعية، ومن الطبيعي أن تكون العلاقة بين هذه الملكات والمعارف وبين تحصيل المعرفة بالأحكام الشرعية التي تنتج عن فهم الخطاب علاقة طردية؛ فكلما زاد فيها المجتهد معارفه، وقويت قريحته، ورزق الفهم وحسن الإدراك كلما زاد فهمه للخطاب الشرعي وتبعاً لذلك قسم الأصوليون المجتهد إلى أقسام ثلاثة وهي :

. المجتهد المطلق : وهو الذي جعل لنفسه أصولاً، واستقل بالنظر في الخطاب الشرعي، ولم يقلد أحداً، ويتميز بتبحره في العلوم الشرعية، وبلوغه الغاية من علوم الآلة ومثاله : الأئمة الأربعة المتبوعون. وهو أي المجتهد المطلق من توسعت دائرة مداركه وبخاصة المعرفية وبلغت حدا جعلته يستقل بمذهبه الخاص .

. المجتهد المنتسب : وهو الذي بلغ رتبة دون رتبة المجتهد المطلق، من حيث الملكات والمعارف والتبحر في العلوم الشرعية، و لم يستقل بأصوله الخاصة بل كان في ذلك تبعاً للمجتهد المطلق .

. مجتهد المذهب : وهو الذي بلغ من العلم مبلغاً يؤهله لأن يخرج المسائل على مذهب إمامه ولكن مرتبته قصرت عن المرتبتين السالفتين²⁸. ومما يزيد الأمر بيانا ووضوحا ، كلام الأصوليين على مسألة "تجزؤ الاجتهاد" و تعني قدرة المخاطب -المجتهد - على فهم مسألة ارتبطت بخطاب معين وعدم القدرة على فهم مسألة أخرى ارتبطت بخطاب آخر بمعنى أن المخاطب يملك الملكات والمعارف التي تؤهله لفهم خطاب مخصوص ،و إن كان عاجزا عن فهم الخطابات الأخرى ، يقول عبد الكريم النملة :

((معناه أي - تجزؤ الاجتهاد - أن المجتهد يجتهد في استنباط بعض الأحكام , دون بعض؛ أي يستطيع أن يجتهد في مسألة معينة دون أخرى في نفس الباب))²⁹ .

يتضح من خلال هذا النص أن المخاطب الواحد عند الأصوليين قد يتردد بين حالين , حال الفاهم القادر على استنباط حكم ما، من نص شرعي ما , وذلك بتوظيف ملكاته وقدراته المعرفيون اتباع الأدوات المنهجية والإجرائية المتعلقة بالاستنباط وحال الجاهل الذي لا يستطيع فهم خطاب شرعي ما، لقصور ملكاته المعرفية التي تؤهله لفهم ذلك الخطاب ويسمي الأصوليون هذا النوع من المخاطبين بـ : " المتبع " , قال شيخ الإسلام : ((الاجتهاد ليس أمراً واحداً لا يقبل التجزؤ والانقسام , بل قد يكون الرجل مجتهداً في فن وباب ومسألة دون فن وباب و مسألة , وكل أحد فاجتهاده بحسب وسعِهِ))³⁰، وقال الشنقيطي : ((يصح علم حديث والعمل به وعلم آية والعمل بها , ولا يتوقف ذلك على تحصيل جميع شروط الاجتهاد))³¹ وقال : ((الحق الذي لا شك فيه أن كل من له قدرة من المسلمين على التعلم، والتفهم، وإدراك معاني الكتاب والسنة، يجب عليه تعلمهما والعمل بما علم منهما , أما العمل بهما مع الجهل بما يعمل فممنوع إجماعاً , وأما ما علمه منهما علماً صحيحاً ناشئاً عن تعلم صحيح، فله أن يعمل به ولو آية واحدة أو حديثاً واحداً))³².

-المقارنة بين معايير تصنيف المخاطب ف المنجزين :

في المنجز التداولي	في المنجز الأصولي
- الكفاءة التخاطبية	- معيار الصلاحية للتكليف - معيار القدرة على الاجتهاد

لقد تبين لنا مدى الإلمام لدى الأصوليين بمباحث الخطاب عامة والمخاطب خاصة وهو ما يدل على الأهمية البالغة للدرس الأصولي في المجال اللغوي ، وهو الدرس الذي أبان عن إمكانيات كبيرة ،يتوجب على الدارسين المتخصصين الوقوف عليها ،لوضعها في سياقها العلمي الراهن .

الهوامش

- ¹ - الشهري عبد الهادي بن ظافر ، استراتيجيات الخطاب ،مقاربة لغوية تداولية ، دار الكتاب المتحدة ، بنغازي ليبيا ، ط 1 ، 2004 م ،ص 48.
- ² - طه عبد الرحمان ، اللسان والميزان،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،ط1998، ص 214.
- ³ - استراتيجيات الخطاب، مرجع سابق ، ص 47.
- ⁴ - وليد إبراهيم القصاب،أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي ،ندوة الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول ،مقال ،1422هـ، ص 651.
- ⁵ - أفاق اللسانيات مجموعة من المؤلفين ،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت، لبنان،ط1 ، 2011م ، ص258/259.
- ⁶ - خالد بن عبد الكريم بسندي،المخاطب والمعطيات السياقية في كتاب سيبويه ،مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، د ط ، دت ،ص133.
- ⁷ - حسن مصطفى سحلول ،القراءة والتأويل وقضاياها ،منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق، 2001 م، ص 56.
- ⁸ - اللسان والميزان ، مرجع سابق ، ص 214 بتصرف .
- ⁹ - نفسه ،ص 214.
- ¹⁰ - خالد رمضان حسن،معجم أصول الفقه ، الروضة للنشر والتوزيع ،مصر، ط 1 ، 1998 ، ص 255 .
- ¹¹ - الحسن بن رشيق المالكي ،لباب المحصول في علم الأصول، دار البحوث للدراسات الإسلامية ، ط1 ، 2001م ، ص 244.
- ¹² - عبد الوهاب خلاف ،علم أصول الفقه ،مكتبة الدعوة الإسلامية ، ط 8 ، د ت ، ص 139/135 .
- ¹³ - زيدان عبد الكريم ،الوجيز في أصول الفقه ،مؤسسة قرطبة ، د ط ، د ت، ص 87.
- ¹⁴ - محمد محمد يونس علي ، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية ، دار المدار الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 2007م ،ص 155 .
- ¹⁵ - نفسه ،ص 155 .
- ¹⁶ - صمادي حمود ، مقالات في تحليل الخطاب،كلية الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة وحدة البحث في تحليل الخطاب ، 2008 م ، ص 158 .

- 17 - كادة ليلي ، المكون التداولي في النظرية اللساني العربية ، مخطوط رسالة دكتوراه ، جامعة بانتة ، ص 108 .
- 18 - نفسه ، ص 108.
- 19 - صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان ، مصر ، ط 1 ، 1996 ، ص 13 .
- 20 - يحيى بعبطيش ، نحو نظرية عربية للنحو الوظيفي ، مخطوط رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة ، ص 85
- 21- ينظر : نظيف محمد، الحوار وخصائص التفاعل التواصل ، دار أفريقيا الشرق ، المغرب ، د ط ، 2010 م ، ص 168.
- 22 - أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب ، الكويت ، د ط ، د ت ، ص 71 .
- 23 - محمد بن محمد أبو حامد الغزالي ، المستصفى في علم الأصول ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 1 ، 1993 ، ص 67 .
- 24 - علي بن محمد الأمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، دار الصميعي ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط 1 ، 2003 م ، ج 1 ، ص 201 .
- 25 - عبد الكريم النملة ، إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر ، دار العاصمة للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، 1996 ج 2 ، ص 112.
- 26 - علاء الدين أبي الحسن المرداوي ، التعبير شرح التحرير في أصول الفقه ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط 1 ، 2000 ، ص 1178.
- 27 - علي بن محمد الأمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، دار الصميعي ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط 1 ، 2003 م ، ج 4 ، ص 197 .
- 28 - للمزيد ينظر : هيتو محمد حسن ، الاجتهاد وأنواع المجتهدين ، مجلة الشريعة و الدراسات الإسلامية العدد الرابع ، 1985م ، ص 227 وما بعدها .
- 29 - إتحاف ذوي البصائر ، مرجع سابق ، ج 8 ، ص 30.
- 30 - تقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ، مجموعة الفتاوى ، الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة ، مصر ، ط 3 ، 2005م ، ص 213 .

المدرسة التوليدية التحويلية أسسها وتطبيقاتها في النحو العربي

الأستاذة: حليلة الخيروني

جامعة محمد الأول ، وجدة المغرب.

ملخص :

لقد كان من الطبيعي أن تقوم مدرسة لسانية جديدة على أنقاض المدرسة البنيوية، وكانت هذه المدرسة الجديدة هي المدرسة التوليدية التحويلية التي غيرت وجهة البحث اللساني من الاهتمام بالوصف وما يقوم عليه من استقراء للمادة اللغوية وتعليلها، إلى الوصف والتفسير في الوقت ذاته. لقد انصبَّ اهتمام التوليديين على صياغة قواعد عامة يمكن أن تشمل كل اللغات. وصياغة مثل تلك القواعد تفرض الاستناد إلى نماذج مفترضة مستنبطة وفقا لمعايير منطقية ورياضية، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يشدّون إلى هذا التوجه الجديد الذي عرف طريقه إلى ثقافات عديدة، كانت الثقافة العربية أبرزها وأسبقها إلى تبني هذا الاتجاه في بداية سنوات السبعين من القرن العشرين، وإلى تطبيقه على اللغة العربية.

- فما هي إذن أهم الخصوصيات التي وسمت الاتجاه التوليدي التحويلي؟

- وكيف يمكن تطبيق هذا الاتجاه في الثقافة العربية؟

تتبنى النظرية التوليدية التحويلية على وجود تركيبات أساسية مشتركة بين جميع اللغات. وتتمثل وظيفة القواعد التحويلية في تحويل هذه التراكيب الأساسية إلى تراكيب سطحية، ويقصد بها التراكيب المنطوقة فعلا ويسمعا الناس¹. أما عملية " وصف العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري تسمى تحويلا "². ولقد تميز تشومسكي عن غيره من علماء اللغة المحدثين أنه يرفض " تحويل اللغة إلى مجرد تراكيب شكلية يسعى الوصفيون إلى تجريدتها من المعنى ومن العقل في هذا الوصف السطحي الذي صورته دي سوسير "³. كما يرفض معاملة الإنسان باعتباره آلة تتحرك حسب قوانين تحددها مواقف معينة "⁴؛ فالإنسان حسب تشومسكي " لا يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء فحسب، ولكنه يفتقر عنه بقدرته على اللغة "⁵؛ ذلك بأن الظاهرة اللغوية " كظاهرة عقلية لا يمكن تفسيرها بالفعل ورده كما كان يعتقد سابقا، وإنما بمحاولة دراسة القابلية اللغوية لدى الإنسان، وإنه لا يمكن الوصول إلى ذلك إلا إذا توسع الدرس اللغوي فشمّل إلى جانب الظواهر

اللغوية أو التراكيب السطحية اللغوية، التراكيب العميقة التي تطرأ على هذه التراكيب قبل أن تصبح ظاهرة"⁶. وواضح أن تشومسكي يرفض " النظرة الآلية إلى اللغة من حيث كونها عادة كلامية قائمة من خلال المثيرات والاستجابات "⁷. وإلى جانب ذلك، يرى تشومسكي أن الطفل يكتسب لغة البيئة التي يعيش فيها بفضل مقدرته الفطرية على اكتساب اللغة، وتسمى هذه المقدرة ب " الكفاءة اللغوية "⁸.

-الكفاية اللغوية والأداء الكلامي: يرى تشومسكي أن اللغة ميزة إنسانية تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وبفضلها يستطيع كل إنسان إنتاج عدد غير متناه من جمل لغة بيئته، حتى وإن لم يسمعها من قبل. ويسمي تشومسكي هذه المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها ب " الكفاية اللغوية "⁹.

أما الأداء الكلامي، فهو ذلك الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين. ومن خلال الأداء الكلامي، يستعمل المتكلم بصفة طبيعية القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية¹⁰. وبالإضافة إلى الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، تعتمد النظرية التوليدية التحويلية على مجموعة من الركائز؛ أهمها البنية العميقة والبنية السطحية. فأما الأولى فيُقصد بها ذلك المعنى الكامن في نفس المتكلم بلغته الأم، ومقياسه هو الكفاية اللغوية¹¹. وأما الثانية فتعني ما ينطقه الإنسان فعلاً¹²، وهي تظهر من خلال الأداء الفعلي للكلام¹³. وصفوة القول إن نظرية تشومسكي ترى أن للغة شقين اثنين: يتمثل الأول في الكلام المنطوق فعلاً، أما الشق الثاني فيتمثل في مقدرة الإنسان أو كفاءته التي تجعله يستوعب القواعد أو الأسس التي يبنّي عليها الكلام¹⁴؛ وهذا يعني أن تشومسكي يرفض الاكتفاء بالوقائع اللغوية التي جاء بها الوصفيون، ويركز على ضرورة الاهتمام بجانبين اثنين لفهم اللغات الإنسانية: البنية السطحية للكلام؛ أي ما ينطقه الإنسان فعلاً، والبنية العميقة للكلام¹⁵؛ أي الكفاءة التحتية حيث إن اللغة المنطوقة تكمن تحتها عمليات عقلية تختفي وراء الوعي الباطن أحياناً.

-النحو العربي والنظرية التوليدية التحويلية: إن المتأمل لنظرية تشومسكي، يجد أن المبادئ التي نادى بها نظريته، لا تختلف إجمالاً عما جاء به النحو العربي؛ فهما يلتقيان في مجموعة من الجوانب؛ أهمها صدور كل منهما عن أساس

عقلي¹⁶؛ ذلك بأن تشومسكي يرى أن اللغة وحدة من وحدات العقل، لذلك فهو يتخذ من منهج ديكرت القائم على العقل، أساساً له في فهم وتحليل الظاهرة اللغوية¹⁷. ومن أهم نقاط التقاطع بين نظرية تشومسكي والنحو العربي:

1- قضية الأصالة والفرعية: تُعد هذه القضية من أبرز القضايا التي اهتم بها النحاة العرب، حيث ذكروا مجموعة من الأصول، وجعلوا ما يقابلها فروعا، " ففروا أن المصدر أصل المشتقات، وأن النكرة أصل، والمعرفة فرع، وأن المفرد أصل للجمع، وأن المذكر أصل للمؤنث، وأن التصغير والتكبير يردّان الأشياء إلى أصولها¹⁸". أما تشومسكي فينظر إلى الأصلية على أنها التركيب الباطن، أما الفرعية فهي التركيب السطحي. وهذان المصطلحان يعتبران من أقوى الركائز لدى التحويليين¹⁹.

2 - قضية العامل: لقد اهتم تشومسكي بقضية العامل أيما اهتمام حيث نجده قد جعل نظرية ربط العامل عنده تنطلق من أساسين اثنين: الأثر، والمضمر. وقد افترض في نظريته هاته أن العامل في المقول هو الفعل، والعامل في الفاعل هو ما يسمى الصرفة التي تتضمن صفات التطابق والزمن والجهة²⁰.

والناظر إلى ما جاء به تشومسكي يجد أن نظرية العامل تمثل ذروة ما وصل إليه من نتائج، كما أن خاصية التحويل عنده تتشابه في كثير من أركانها مع ما يزخر النحو العربي من قواعد الحذف، والإحلال، والتوسع، والاختصار، والزيادة، والترتيب²¹.

والمتعمّن في دعائم النظرية التشومسكية يجد أنها لم تبتعد عن قواعد النحو العربي؛ ومن أدلة ذلك أن شيخنا عبد القاهر الجرجاني قد سبق تشومسكي أنصاره بزمان سحيق إلى تحديد الفروق الدقيقة بين العميق وغير العميق من عناصر الجملة؛ إذ فرّق بين النظم والترتيب والبناء والتعليق؛ فجعل النظم لمعان في النفس. وذلك ينطبق مع ما قال به تشومسكي من مفهوم البنية العميقة، والبناء عند الجرجاني يطابق البنية السطحية الحاصلة بعد الترتيب بواسطة الكلمات، كما أن التعليق هو الجانب الدلالي من هذه الكلمات التي في السياق²². ولم يفت عبد القاهر الجرجاني الحديث عن القدرة اللغوية المتمثلة في الكفاءة الذاتية الكامنة التي

يملكها كل متكلم أو مستمع للغة، التي من خلالها يمكنه تكوين (أو توليد) عدد غير محدود من الجمل.

ومما سبق نصل إلى أن مفهوم اللغة عند كل من تشومسكي وعبد القاهر الجرجاني يأخذ شكلاً عقلياً، وهذا الشكل العقلي هو الذي جعلهما يعتمدان النحو التقليدي لإدراك قيمة الإمكانات التركيبية التي يتيحها النحو. وينظر كل من تشومسكي والجرجاني إلى المعايير المجردة في اللغة من خلال الفرد الذي يتعامل بها في شكل تعبير خلاق؛ إذ القواعد اللغوية ترجع في حقيقتها إلى كل من العقل الداخلي والمنطق عند تشومسكي، وإلى الكلام النفسي عند الجرجاني. وهذا الطرح لتشومسكي يرجع إلى نظريته العامة للطبيعة الإنسانية واتصالها بالحرية الفردية، بينما يُعزى طرح الجرجاني إلى فلسفة دينية تتصل بقدرات الإنسان في الكلام ومقارنتها بالقدرة الإلهية²³. ولا عجب في وجود جملة من الأمور المشتركة بين نظرية تشومسكي والنحو العربي؛ فالواقع أن تشومسكي قد درس العبرية القديمة بإتقان، وكان يُعتبر من المبرزين فيها، وربما درس أصول النحو العربي عن طريق المترجمات العبرية في الأندلس، وهي مترجمات نقلت قواعد النحو العربي وطبقته على العبرية²⁴، وهذا ما يجعلنا نظن أن تشومسكي قد اطلع على النحو العربي القديم.

- الجوانب التحويلية في النحو العربي: من بين العمليات التحويلية الموجودة في النحو العربي، نذكر:

- 1 - الحذف: يعتبر الحذف فناً من فنون القول، ويشترط لتأديته أن تكون في الكلام قرينة دالة على المحذوف، وينقسم الحذف إلى مجموعة من الأقسام، هي:
 - أ - حذف الحرف: كقوله تعالى ﴿ قالوا تالله تفتأ تذكر يوسف ﴾²⁵؛ فتم حذف (لا)، وأصل الكلام أي البنية العميقة هي (لا تفتأ أنت) ثم حُوِّلَت بعد تطبيق قانون الحذف إلى (تفتأ) وهي البنية السطحية للجملة. وهذا الحذف جائز. ومن أمثلة الحذف الواجب قوله تعالى ﴿ وما كان الله ليعذبهم وأنت فيهم ﴾²⁶، فتم حذف (أن) وجوبا لوقوعها بعد لام الجر، وقد سبقتها (كان المنفية)²⁷. وأصل الكلام

(لأن يعذب الله الكافرين)، وبعد الحذف الإجمالي ل (أن)، ثم حذف المفعول به (الكافرين)، تحولت الجملة إلى (ليعذبهم).

ب - حذف الاسم: ومن ذلك حذف المسند إليه كحذف المبتدأ في قوله تعالى: ﴿ من عمل صالحا فلنفسه ومن أساء فعليها ﴾²⁸، وأصل الكلام (إذا عمل الإنسان عملا صالحا فعمله لنفسه)، فتحوّلت الجملة بعد الحذف الجائز للمبتدأ (عمله) والفاعل (إنسان) والمفعول به (عملا) إلى (من عمل صالحا فلنفسه)، والشيء نفسه قد حدث في الجزء الثاني من الآية²⁹.

ت - حذف الفعل: من أمثلة حذف الفعل وجوبا قوله تعالى ﴿ إذا السماء انشقت ﴾³⁰، والبنية العميقة لهذه الآية هي: (إذا انشقت السماء انشقت). إذ تم حذف الفعل الأول (انشقت) وجوبا، وبقي الاسم الذي بعده مرفوعا بفعل محذوف وجوبا لوقوعه بعد (إذا) الشرطية³¹. ومن أمثلة هذا الحذف جوازا، قوله تعالى ﴿ ولئن سألتهم من خلق السماوات والأرض ليقولن الله ﴾³²، والبنية العميقة لهذا المثال هي (ليقولن خلقهن الله)، إذ حذف الفعل (خلقهن) جوازا لوجود قرائن تدل عليه³³.

ث - حذف متعلق الفعل: ومثال ذلك قوله تعالى ﴿ لا يسأل عما يفعل وهم يسألون ﴾³⁴، وأصل الكلام - في غير كلام الله - (وهم يسألون عما يفعلون)، حيث تم حذف متعلق الفعل جوازا.

ج - حذف جملة: ومن ذلك قوله تعالى ﴿ والنازعات نزعا والناشطات غرقا والسابحات سبحا فالسابقات سبقا فالمدبرات أمرا يوم ترجف الراجفة تتبعها الرادفة ﴾³⁵، وفي هذا المثال، حذفت جملة جواب القسم، وتقديرها (لَتُبْعَنَّ ثُمَّ لَتَنْبُؤَنَّ)، ودليل ذلك ما وُصف به يوم القيامة في بقية الآيات ﴿ يوم ترجف الراجفة تتبعها الرادفة ﴾.

ح - حذف غير جملة: ومن أمثلة ذلك قوله تعالى في سورة (يوسف): ﴿ أنا أنبئكم بتأويله فأرسلون، يوسف أيها الصديق ﴾³⁶، والبنية العميقة للكلام - في غير كلام الله - : (فأرسلوه إلى يوسف الصديق، فأتته، فقال له: يوسف أيها الصديق). والحق إن أمثلة الحذف في اللغة العربية كثيرة جدا.

- وفي مقابل الحذف، نجد التعويض، ومن أمثله قوله تعالى ﴿ خُلِقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ ﴾³⁷؛ فالبنية العميقة لهذا الكلام هي (خَلَقَ اللَّهُ الْإِنْسَانَ مِنْ عَجَلٍ)، وقد حُذِفَ فيها الفاعل الذي هو لفظ الجلالة جوازا (اللَّهُ)، وَعُوضَ عنه بالمفعول به (الْإِنْسَانُ). ويمكن أن يُحذف الفعل وَيُعوض بأحد المشتقات العاملة كاسم الفاعل واسم المفعول والمصدر والصفة المشبهة وصيغة المبالغة. ومن أمثلة ذلك قول عمر بن أبي ربيعة الخوارزمي:

وَكَمْ مَالِي عَيْنِيهِ مِنْ شَيْءٍ غَيْرِهِ إِذَا رَاحَ نَحْوَ الْجَمْرَةِ الْبَيْضِ كَالدَّامِي
وأصل هذا الكلام (وكم شخص ملاً عينيه)؛ حيث حُذِفَ الفعل (ملاً) وَعُوضَ باسم الفاعل (مالى).

ثانياً: التمدد أو التوسع: ومن خصائص التمدد في اللغة العربية أنه اختياري (أي جازر) وليس إجبارياً، والأمثلة الدالة عليه عديدة متنوعة، منها:

- تمدد الفاعل في قوله تعالى ﴿ أَوْ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنَا أَنْزَلْنَا ﴾³⁸؛ فالبنية العميقة لهذه الجملة هي (أَوْ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنْزَلْنَا)، وبعد تمدد الفاعل (أَنْزَلْنَا) وتحوله إلى جملة (أنا أَنْزَلْنَا)، أصبحت البنية السطحية هي (أَوْ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنَا أَنْزَلْنَا).

- تمدد المبتدأ: ومن نماذج ذلك قوله تعالى ﴿ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ ﴾³⁹؛ والبنية العميقة لهذا الكلام هي (وصيامكم خير لكم)، فتمدد المبتدأ (صيامكم) من مفرد إلى جملة.

ثالثاً: الزيادة أو الإقحام: تكون الزيادة في اللغة العربية عادة أجل التوكيد، ويكون ذلك إما بالتوكيد اللفظي وإما بالحروف الزائدة⁴⁰. ومن أمثلة الزيادة عن طريق التوكيد اللفظي، قوله تعالى ﴿ كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكَا دَكَا ﴾⁴¹؛ حيث زيد المصدر الثاني (دكا) لغرض التوكيد. ومن ذلك أيضاً قوله تعالى ﴿ هِيَهَاتَ هِيَهَاتَ لَمَّا تَوَعَدُونَ ﴾⁴²؛ حيث زيد اسم الفعل الثاني (هيهات) للغرض نفسه. ومن أمثلة الزيادة بغرض التوكيد، أن تُزاد الجملة أيضاً؛ كقوله تعالى ﴿ وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ، ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ ﴾⁴³. وقد تكون الزيادة بإعادة مرادف اللفظ مثلما هو ظاهر في قوله تعالى ﴿ وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا ﴾⁴⁴؛ إذ كانت الزيادة في هذه الآية بالإتيان بمرادف (غضبان)، ألا وهو كلمة (أسفا). ويمكن

أن تكون الزيادة بالضمير المنفصل، كقوله تعالى ﴿أُسْكِنَ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ﴾⁴⁵؛ حيث زيد الضمير المنفصل (انت) لغرض التوكيد.

رابعاً: إعادة الترتيب (التقديم والتأخير) : يعد أسلوب التقديم والتأخير من الأساليب التي ازدانت بها اللغة العربية، وقد اعتنى به شيوخنا القدامى في مصنفاتهم اللغوية، كما ورد ذكره في القرآن الكريم مرات عديدة. ومن مواضع التقديم النماذج التالية:

أ - في الجملة الاسمية:

1 - تقديم الخبر وجوبا (إجباريا) : ومن ذلك أن يتقدم الخبر وجوبا على المبتدأ، ويشتمل المبتدأ على ضمير يعود على شيء في الخبر؛ ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾⁴⁶؛ وأصل الكلام - في غير كلام الله - (إِنَّ إِيَابَهُمْ إِلَيْنَا ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ).

وقد يتقدم الخبر وجوبا إذا كان المبتدأ نكرة، ليس لها مسوّغ، والخبر ظرف أو جار ومجرور⁴⁷، ومن ذلك قوله تعالى ﴿فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا﴾⁴⁸.

2 - تقديم الخبر جوازا (اختياري) :

يمكن للخبر أن يتقدم جوازا على المبتدأ إذا لم يكن هناك ما يوجب تقديمه وجوبا وذلك في حالة أمن اللبس، كقول الفرزدق:

إِلَى مَلِكٍ مَا أُمُّهُ مِنْ مُحَارِبٍ أَبَوْهُ وَلَا كَانَتْ كُؤَيْبٌ تُصَاهِرُهُ.⁴⁹ والبنية العميقة لهذا الكلام هي (أبوه ما أمه من محارب)، وبعد تقديم الخبر وتأخير المبتدأ بفضل قانون التقديم والتأخير (أي إعادة الترتيب)، أصبحت البنية السطحية للكلام هي (ما أمه من محارب أبوه).

ب - في الجملة الفعلية:

1 - تقديم المفعول به على الفعل وجوبا: يتقدم المفعول به وجوبا على الفعل العامل، إذا كان المفعول به اسم شرط أو اسم استفهام أو ضميرا منفصلا، لو تأخر لزم اتصاله، أو أن يكون العامل في المفعول به واقعا في جواب (أَمَا)⁵⁰. ومن نماذج ذلك قوله تعالى في سورة الفاتحة ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ﴾⁵¹؛ وأصل الكلام في غير كلام الله - (نعبد نحن الله).

2 - تقديم المفعول به على الفعل جوازا:

ومن ذلك قول الأعشى ميمون:

كناطح صخرة يوماً ليُوْهِنها فلم يضرّها وأُوْهِنَ قرْنُهُ الوَعْلُ.⁵² والبنية العميقة لهذا الكلام هي: (أُوْهِنَ الوَعْلُ قرْنَ الوَعْلِ)، وبعد تطبيق قانون إعادة الترتيب والحذف والتعويض حصلنا على البنية السطحية لهذا الكلام وهي جملة (أُوْهِنَ قرْنُهُ الوَعْلُ).

-النماذج التوليدية في الثقافة العربية: إن المتتبع لمسار الدرس التوليدي في المجال العربي سيلاحظ حتماً أنه لا يوجد إلا القليل من الدراسات العربية التي تهتم ببنية اللغة العربية من منظور توليدي، وتعكس مجهوداً عربياً فيه أصالة وإبداع يضع الدرس اللساني العربي في إطار عالمي. لا بأس هنا من الإشارة إلى بعض اللسانيين العرب الذين جاءت بعض أعمالهم متأثرة بالفكر التوليدي التحويلي، وأبرزهم: داود عبده، وميشال زكريا، ومازن الوعر.

1 - داود عبده: يعتبر داود عبده واحداً من أوائل اللسانيين العرب الذين استلهموا مبادئ النظرية التوليدية، ومؤلفاته التي تجمع بين الدراسات الصوتية والدراسات التركيبية أكبر دليل على ذلك.

* **الدراسات الصوتية:** أفرد داود عبده كتاباً خاصاً لدراسة أصوات العربية، اختار له عنوان "دراسات في أصوات العربية"، وفي ذلك إشارة واضحة إلى الأهمية التي يوليها للجانب الصوتي، وإذا كان الدكتور داود عبده يدعو إلى تجاوز الوصف إلى التفسير دون إعلان صريح عن الانتساب إلى الاتجاه التوليدي، فإن المتابعة الدقيقة لكتاباتهِ تتم عن وعي صحيح، وانتماء صريح إلى المدرسة التوليدية، التي استلهم الكثير من مفاهيمها.

أولى تشومسكي أهمية خاصة للمكوّن التركيبي في أبحاثه، وركز فيه على القواعد الأساس والقواعد التحويلية، فإذا كانت القواعد الأساس تصنف البنية المكونة للجملة (البنية العميقة)، فإن المكوّن التحويلي يحتوي على قواعد تستقبل البنى العميقة وتخضعها لبعض التغييرات (أو التحويلات) لتمررها بعد ذلك لمكونات لسانية أخرى، وقد بيّن تشومسكي - كما سبقت الإشارة أن هناك أربعة أنواع من التحويل،

هي: الحذف، والتعويض، والإضافة، والقلب. وقد جاءت تحليلات داود عبده متضمنة للمبادئ التي ركز عليها تشومسكي، ويظهر ذلك في توظيفه لمفهوم البنية العميقة والبنية السطحية، في تفسير بعض قضايا اللغة العربية، يقول داود عبده في كتابه (دراسات في علم أصوات اللغة العربية): "يتطلب التفسير الصحيح لكثير من قضايا اللغة العربية أن نرد كثيرا من الكلمات إلى أصل أو بنية تحتية تختلف عن ظاهر اللفظ (...)، فالفعل (رَدَّ) مثلا، يجب اعتبار أصله (رَدَدَ)، وكذلك يجب اعتبار البنية التحتية لكلمة (يَرَدُّ): (يَرُدُّ)، و(أَحَسَّ): (أَحْسَسَ)، و(يَحْسُسُ): (يَحْسُسُ)، و(احتلَّ): (احتلَّ)، و(استمرَّ): (استمرَّ)... إلخ⁵³.

وقد وظف مفهوم "البنية العميقة" و"البنية السطحية" أيضا في الفصل الرابع من كتابه السابق الذكر لدحض تصور بعض اللغويين العرب للألف، وقد خلص إلى طرح وجهة نظر مختلفة في الموضوع؛ إذ الألف في الأفعال المزيدة واسم الفاعل والمثنى، وكل ألف ليست بدلا من واو أو ياء بعامة، هي في الأصل همزة، أي إن البنية التحتية لصيغة فاعلك (فَاعَلْ)، ولصيغة أفعال: (أَفْعَلْ)، ولصيغة يفعلائن، (يَفْعَلْنَ)، وأن الهمزة سقطت من هذه الصيغ، وأطيلت الفتحة السابقة فأصبحت (أَمَنْ)، كما سقطت الهمزة وأطيلت العلة السابقة لها في مثل (راس وبير وشوم) في اللهجات المحلية، فكانت الألف التي نجدها في هذه الصيغ⁵⁴.

* **الدراسات التركيبية:** إلى جانب اهتمام داود عبده بالدراسات الصوتية، قدّم مجموعة من البحوث التركيبية، حاول من خلالها استلهاً بعض مفاهيم النظرية التوليدية لتحليل جوانب من التركيب في لغتنا العربية، وقد استأثرت باهتمامه قضية تركيبية شكلت منطلق دراسات وبحوث تركيبية عديدة في مرحلة سنوات السبعين، ونعني بذلك قضية الرتبة، وقد انتهج داود عبده في مقارباته خطة منهجية تتسع بالبرهنة والاستدلال، وهذا ما يظهر في تحليله لقضية الرتبة. فإذا كانت اللغات تختلف في ترتيب مكونات جملها، بالنظر إلى موقع الفعل والفاعل والمفعول، فإن النظر في تراكيب اللغة العربية يظهر أنها تجيز الأنواع التالية من الترتيب في الجملة الفعلية:

1 - فعل - فاعل - مفعول ← (قرأ الرجلُ الصحيفة)

2 - فاعل (مبتدأ) - فعل - مفعول ← (الرجلُ قرأ الصحيفة)

3 - فعل - مفعول - فاعل ← (قرأ الصحيفة الرجلُ)

4 - مفعول - فعل - فاعل ← (الصحيفة قرأ الرجلُ)

5 - مفعول - فاعل - فعل ← (الصحيفة الرجلُ قرأ)

إن معظم اللسانيين الذين تناولوا هذا الموضوع (أي موضوع الرتبة)، اعتبروا البنية الأصلية للجملة العربية هي: فعل - فاعل - مفعول، ومن هؤلاء: الفاسي الفهري، وميشال زكرياء، و خليل عمايرة، غير أن باحثين آخرين، ومنهم داود عبده يميلون إلى اعتبار الترتيب الأصلي هو: فاعل - فعل - مفعول، وهذا ما سعى داود عبده إلى البرهنة عليه. ومن أهم الأسباب التي تؤيد اعتبار البنية الداخلية هي: فاعل - فعل - مفعول، في نظره ما يلي:

1 - الفعل مكوّن جملي: إن اعتبار البنية الداخلية للجملة الفعلية في العربية: فعل - فاعل - مفعول يعني أن الفعل والمفعول به ليس مكوّنًا جمليًا واحدًا، فإذا تبين أن هناك ما يدعو إلى اعتبارهما كذلك، فإن الافتراض أن البنية الداخلية هي: فعل - فاعل - مفعول ينهار من أساسه.

2 - الأفعال التي تتعدى بحرف جر: لاحظ داود عبده وجود أفعال تتعدى بحرف جر في اللغة العربية مثل: أجاب عن السؤال، اعترف بذنبه، رغب عن الجائزة، وافق على القرار... وحرف الجر في الأمثلة السابقة يشكل مع الفعل مكونًا جمليًا واحدًا، وهو يختلف اختلافا جذريا عن حرف الجر في مثل: " جلس على الكرسي " أو " بقي في البيت "؛ حيث إنك تستطيع أن تقول: جلس فوق الكرسي أو جلس تحت الكرسي... إلخ، ولكنك لا تستطيع أن تقول: " قبل على القرار " أو " وافق فوق القرار "؛ ف " على " مرتبطة ب " وافق " ولكنها ليست مرتبطة ب " جلس " أو " قعد " أو " نام " أو " وقف ". فإذا اعتبرنا البنية الداخلية للجملة الفعلية: فعل - فاعل - مفعول، فإن أصل الجملة مثل: " وافق الرجل على القرار " يصبح " وافق على الرجل القرار "، ويعني هذا أننا نحتاج إلى قاعدة تنقل حرف الجر إلى ما قبل المفعول:

وافق على الرجل القرار ← وافق الرجل على القرار

3 - الأفعال المساعدة: يمثل الباحث داود عبده الأفعال المساعدة ب: "أخذ" و"راح" (أخذ يقرأ وراح يقرأ) وكان وأخواتها، وهي أفعال تشكل مع الفعل الذي يليها مكوناً جملياً واحداً. ومن هذا المنطلق، إذا تصورنا البنية الداخلية للجملة الفعلية هي: فعل - فاعل - مفعول، فهذا يعني أن أصل الجملة (أخذ الرجل يقرأ الصحيفة) أو الجملة (كان الرجل يقرأ الصحيفة) هو: أخذ يقرأ الرجل الصحيفة وكان يقرأ الرجل الصحيفة، أي إننا بحاجة إلى قاعدة إلزامية تنقل الفعل إلى يسار الفاعل وهي قاعدة لا حاجة إليها.

وعلى العكس من ذلك، إذا كانت البنية الداخلية هي فاعل - فعل - مفعول، فإن كل ما نحتاج إليه هو قاعدة اختيارية تنقل الفعل إلى يمين الفاعل:

الرجل أخذ يقرأ الصحيفة ← أخذ الرجل يقرأ الصحيفة

الرجل كان يقرأ الصحيفة ← كان الرجل يقرأ الصحيفة.

4 - المساواة بين الجملة الاسمية والفعلية: إن داود عبده يشير إلى الإجماع الحاصل في كتب النحو على أن المبتدأ يسبق الخبر، وبما أن الأمر كذلك فلماذا يختلف الأمر في جملة مثل: وصل زيدٌ أو أقرأ زيد الصحيفة؟ ويتساءل: أليس الأصل في الجملتين السابقتين أن نخبر عن زيد بأنه وصل في الجملة الأولى، وأن نخبر عن أنه قرأ الصحيفة في الجملة الثانية؟!

فمتلماً توجد قاعدة تحويلية في الجملة الاسمية تحول رتبة المبتدأ من بداية الجملة إلى نهاية الجملة وكذلك يوجد في الجملة الفعلية قواعد تنقل الفاعل إلى بداية الجملة. ويضيف داود عبده بأننا إذا اعتبرنا الأصل في الفاعل وقوعه قبل الفعل فإن ذلك سيجعل الجمل العربية نوعاً واحداً يتألف من مبتدأ وخبر، بدل نوعين: اسمية وفعلية. ومن خلال تحليل داود عبده السابق وتوظيفه لبعض المفاهيم مثل: البنية الخارجية والبنية الداخلية، والقواعد التحويلية... يظهر تمثله الواضح للنظرية التوليدية.

2 - ميشال زكريا: تتميز كتابات ميشال زكريا بعرضه المفصل للقواعد التوليدية التحويلية والتمثيل لها من معطيات اللغة العربية، فقد أشار إلى مفهوم الجملة عند اللغويين العرب، وقد لخص نظرتهم إليها في التعريف الآتي: "الجملة هي اللفظ

المفيد فائدة يحسن السكوت عليها "، إن هذا التعريف الذي أورده ابن هشام الأنصاري في " أوضح المسالك "، تبناه ميشال زكريا في دراسته حيث لاحظ صورة مشابهة له عند اللسانيين المعاصرين من أمثال هاريس. وبعد أن عرض زكريا للعلاقة الوثيقة بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، انتهى إلى أنها قسم واحد وهو الجملة الفعلية. من المسائل التي عالجها ميشال زكريا أيضا قضية الرتبة. ومما انتهى إليه أن ترتيب عناصر الجملة في اللغة العربية ليس ترتيبا حرا، بل هو ترتيب محدد بصورة أساسية، ويبرهن على صحة هذا النمط بمجموعة من الحجج. وتتألف الجملة عند زكريا من ركنين: ركن الإسناد، وركن التكملة.

فأما ركن الإسناد فإنه يعتمد على القضايا التالية:

- 1 - ترتيب عناصر الجملة في البنية العميقة.
- 2 - العلاقات القائمة بين الفعل وفاعله.
- 3 - التقيد اللغوي العربي.

4 - الركن الحرفي المرتبط بصورة وثيقة بالفعل. وأما ركن التكملة فيتكون من عناصر لا ترتبط مباشرة بالفعل، إنما تعود إلى الجملة كلها. وفي ختام حديثه عن الجملة، تناول موضوع " النعت "، ورأى أنه يعمل عمل الفعل في الجملة، ومثل لذلك بالجمال الآتية:

- 1 - الرجل كريم.
- 2 - الرجل جالس.
- 3 - الرجل مضروب.
- 4 - الرجل قتال.

ويظهر من خلال هذه الأمثلة، أن المورفيمات (كريم ومضروب وجالس وقتال) يُشبه عملها عمل الفعل، ودليل ميشال زكريا على ذلك أنه يمكن في كل جملة من الجمل السابقة، استبدال النعت بفعل على النحو التالي:

- الرجل كرم.
- الرجل جلس.
- الرجل ضرب.

الرجل قنل. ومن خلال هذا التحليل، نستنتج استفادة زكريا الواضحة من معطيات النظرية التوليدية، وخصوصا ما سطره تشومسكي في نماذجه الأولى، إلا أنه قد أهمل عناصر أخرى من هذه النظرية (كعنصر التحويل مثلا).

3 - مازن الوعر: يرى مازن الوعر أن التراكيب في العربية قسمان: التركيب الاسمي والتركيب الفعلي وهو تمييز قائم على وظيفة دقيقة لتحديد المعنى. كما أن مفهوم المسند والمسند إليه والفضلة، تمثل في نظره حجر الأساس في النظرية اللسانية العربية للتراكيب، والعلاقة التي تربط بين هذه المكونات تعي الإسناد. إن انتظام هذه الأركان ينتج حاصلًا لغويًا هو الكلام.

وتسند الحقيقة النظرية اللسانية العربية إلى مفهوم العامل والمعمول، فتحليل النحاة للتراكيب كان من وجهة نظر علائقية وذلك لطبيعة العامل والمعمول. أما الوجوه الدلالية والوظيفية للتراكيب فقد أغفلوها ولم يناقشوها مناقشة مستفيضة وذلك بأنهم كانوا مهتمين بشكل خاص بالتحليل البنيوي الشكلي للغة العربية. في حين تركوا أمر الدلالة والوظيفة للبلاغيين وعلى رأسهم الجرجاني، الذين شرحوا بشكل مستفيض وموسع الوجوه الدلالية والوظيفية للتراكيب الأساسية في اللغة العربية.

وقد استفاد الوعر من نظريتي تشومسكي وكوك في عرضه للافتراضات النحوية والدلالية للبنية العميقة أو المقدرة للتركيب العربي. وفي هذا الإطار يقدم ركنا آخر يمكنه أن يحول التركيب الأساسي في العربية إلى تراكيب مشتقة جديدة، ويسمى هذا الركن الأداة، ويمكن أن يكون: أداة استفهام، أو أداة نفي، أو أداة شرط...أو نحو ذلك. من القضايا الأساسية الأخرى التي عالجها الوعر في إطار هذا التصور، قضية التقديم والتأخير في التراكيب العربية، الفعلية والاسمية والكونية. يبين التركيب الفعلي أن الحركة التحويلية للفضلة (ف) حركة مسموح بها، إلى يمين الفعل أو إلى يساره، ضمن نطاق الإسناد (إنس) مع الاحتفاظ بوظيفتها الدلالية وحركتها الإعرابية كما في الأمثلة التالية:

- ضرب زيد أخاه.
- ضرب أخاه زيد.
- أخاه ضرب زيد.

غير أن هذه الحركة تصبح ممتعة إذا تخلل التركيب لبس دلالي، أو أنتجت تركيباً غير نحوي، أما الحركة التحويلية للفاعل فغير مسموح بها، لأن الفعل والفاعل في رأيه يشكلان وحدة لسانية لا يمكن تجزئتها، وهذه الوحدة وكل من الجار والمجرور، والتابع والمتبوع والصلة والموصول، والمضاف والمضاف إليه، تعد مركبات متلازمة، تندرج تحت مبدأ عام هو ما يسميه الوعر، مبدأ المقولة المتلازمة برمتها.

* إلى جانب القضايا المتحدث عنها أنفاً عالج مازن الوعر التراكيب الاستفهامية بقسميها:

أ - التصديقي: الذي يحدث بواسطة: أ - وهل.

ب - التصوري: الذي يكون بأدوات الاستفهام الأخرى. فالدور الذي تقوم به أدوات الاستفهام هو أنها تغير التركيب الأساسي إلى تركيب مشتق، فهي تؤدي دورين:

أ- تحول المعنى العام في التركيب الأساسي المثبت إلى المعنى الاستفهامي في التركيب المشتق.

ب- تحدد الدور الدلالي للركن اللغوي المستفهم عنه، سواء أكان فعلاً أم اسماً، ومن كل ذلك يخلص الوعر إلى أن أدوات الاستفهام في اللغة العربية تعتبر أدوات تحويل ولها وظيفة دلالية بحتة.

* يتحدث الباحث بعد ذلك عن الاستفهام التصديقي فيذكر أن العربية تستعمل أداتين تحويليتين للتعبير عنه هما: أ - وهل. ويذكر الصفات النحوية التي تشترك فيها هاتان الأداتان والصفات التي تختلفان فيها. هذه مجمل اقتراحات الوعر في إطار نموذج النظرية الدلالية التصنيفية. ويظهر من تتبعنا لاقتراحاته وتحليلاته، أنه حاول أن يوائم بين كثير من جوانب هذه النظرة ومعطيات اللغة العربية.

4 - عبد القادر الفاسي الفهري: لقد انخرط هذا الباحث عبر مشاريعه العلمية في بناء أوصاف دقيقة لظواهر من اللغة العربية (صرفاً، وتركيباً، ومعجماً، ودلالة)، ولم يكتف بالبحث في قضايا اللغة العربية اللسانية، بل أثار قضايا تهم التخطيط اللغوي والتوظيف الحاسوبي للغة العربية. والمتابعة الدقيقة لما راكمته أبحاث الفاسي

الفهري تبين أن معظم القضايا التي أثارها جاءت مواكبة لتطورات الدرس التوليدي، ولعل أهم تلك القضايا:

- قضية الرتبة في البحث التوليدي: لقد اهتم تشومسكي بالبحث عن رتبة أصلية في اللغة الإنجليزية، وقد قادته نتائج البحث التي قام بها إلى اعتبار اللغة الإنجليزية من نمط: فاعل - فعل - مفعول. ويستند تشومسكي في القول بأصلية هذه الرتبة إلى قاعدة مقولية يراها صالحة لتأصيل الرتبة في جميع اللغات، و يصوغها على هذا النحو: ج ← م. س صرفة ← م. ف

وبموجب هذه القاعدة يذهب تشومسكي إلى أن كل اللغات من نمط: فاعل فعل مفعول، بل يذهب إلى أبعد من ذلك حين ينكر وجود لغات من نمط آخر، ومن ذلك رتبة فعل فاعل مفعول، كما هو الشأن بالنسبة إلى اللغة العربية، إلا أن تشومسكي لا يستدل على موقفه ذلك بحسب ما ذهب إليه عبد القادر الفاسي الفهري. وعلى عكس ما ذهب إليه تشومسكي، يعتبر الفاسي الفهري اللغة العربية من نمط فعل فاعل مفعول، وهذا ما حاول الاستدلال عليه في كتابه " اللسانيات واللغة العربية "؛ فهو يرى خلافا لما ذهب إليه تشومسكي أن الرتبة في اللغة العربية إنما هي من نمط: فعل فاعل مفعول 1 مفعول 2، وهي الرتبة التي تعبر عنها الجمل الآتية:

1 - جاء الولد.

2 - أكل عمرو تفاحة.

3 - أعطى زيدٌ عمراً هديةً. وللاستدلال على أصل هذه الرتبة يوظف الباحث تقنية الحجج المستخدمة في اللسانيات التوليدية مع تبريرها، وهي حجج من داخل اللغة، ومن ذلك:

- أن هذه الرتبة توجد في الجمل التي تتضمن فعلاً متعدياً، حيث يتوسط الفاعل بين الفعل والمفعول.

- عدم إمكان اللبس في الجمل التي يتوارد فيها الفاعل والمفعول بدون إعراب بارز، مثل:

4 - ضرب عيسى موسى.

5 - ضرب موسى عيسى.

ف (عيسى) فاعل بالضرورة في الجملة (4)، و (موسى) فاعل بالضرورة في الجملة (5).

- بعض القيود على الإضمار؛ فالنحاة يذكرون أن مفسر الضمير يجب أن يتقدمه إما لفظا كما في الجملة (6) وإما رتبة كما في الجملة (7).

6 - ابتلى إبراهيم رثه.

7 - دخل مكتبه زيد. فإن تأخر عن الضمير في الرتبة واللفظ لم يجز، على نحو التركيب التالي:

8 - ابتلى رثه إبراهيم.

- ظاهرة التطابق بين الفعل والفاعل، فالفعل يطابق الفاعل جنسا وعددا
غذا تقدم الفاعل عليه، أما إذا لم يتقدم فلا يطابقه في العدد:

9 - جاء الأولاد.

10 - الأولاد جاؤوا.

11 - جاؤوا الأولاد. وينتهي الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري من كل ذلك إلى القول: " إن مثل هذه المعطيات يمكن أن يساهم في بناء الحجة على أن العربية من نمط فعل فاعل مفعول "55. أما فيما يخص الجمل الاسمية التي لا يكون فيها المسند فعلا، فظغنه يفترض فيها رابطا مقدرا هو " كان " وهذا الرابط مزود بسمه الجهة والزمن، والمركب الاسمي بعده فاعل، وليس مبتدأ كما نجد في تفسير بعض النحاة. ويهدف الفاسي الفهري من خلال هذا الافتراض إلى التوحيد بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية، ويردهما إلى بنية عميقة واحدة، وهذا ما يسميه " الافتراض الرابطي " ويعني به " أن الجمل التي لا يظهر فيها فعل في سطح البنية جمل ذات رابطة (أو رابطية). مثلها في ذلك مثل الجمل التي تظهر فيها رابطة "56. وذلك يتضح في الجمل التالية:

12 - كان في الدار رجل.

13 - كان الرجال مجتمعين.

14 - كان حسين ملكا.

15 - كان زيد في الدار. وضمن قضية الرتبة، يعالج الفهري أيضا ظاهرة التفكيك. والتفكيك باعتبار الجهة نوعان:

- تفكيك إلى يمين الجملة.

- تفكيك إلى يسارها.

كما يظهر في الجملتين على التوالي:

16 - زيد ضربته.

17 - ضربته زيد.

إن البنى التفكيكية شأنها شأن البنى التبييرية، تولد في الأنحاء التوليدية، وذلك عن طريق تحويل نقل، بحيث ينقل العنصر المفكك (زيد) من موقع داخلي إلى موقع خارجي، ويترك مكانه أثرا ضميريا. ومن القضايا الأساسية الأخرى التي يتناولها الفاسي الفهري في إطار الرتبة، موضوع الاشتغال، ومن الأسئلة التي حاول الإجابة عنها: هل الاشتغال تفكيك أم تبئير؟

أول ملاحظة يسوقها في الموضوع أن الاشتغال لم يعد أسلوبا مستعملا في العربية الحالية، وأن النحاة اعتبروا بنى الابتداء والتقديم والاشتغال بنى مختلفة اعتمادا على مقاييس عاملية محضة، ثم عرض لخصائص الاشتغال عند النحاة، فوجد أنه يماثل التبئير من وجوه، ويمثل التفكيك من وجوه أخرى، كما حدد أهم خصائص الاشتغال كما وردت عند النحاة.

على أساس هذه المعطيات، يستدل الفاسي الفهري على أن الرتبة الأصل في اللغة العربية هي فعل فاعل مفعول بافتراض وجود رابطة في الجمل الاسمية وافترض قواعد للتفكيك و التبئير وظاهرة الاشتغال وغيرها في بنى أخرى. وما ينبغي الانتباه إليه أن الفهري قد أعاد النظر في كثير من المعطيات المعروفة في النظرية التوليدية لتكييفها مع مرونة النسق في العربية. كما راجع بعض الثوابت في النحو العربي، كالتمييز بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية، ليثبت وجود بنية واحدة فقط للجملة العربية هي بنية الجملة الفعلية، وهي من نمط " فعل فاعل مفعول " والهدف من كل ذلك هو التأكيد أن اللغة العربية لغة طبيعية لأن معطياتها تختلف عن اللغة الإنجليزية. وصفوة القول إن اللسانيات التوليدية التحويلية قد غيرت وجهة

البحث اللساني بدرجة أصبح معها التخلي عن هذه النظرية من قبيل المحال، لكن هل حققت فعلا النظرية التوليدية العربية أهدافها؟!

الهوامش:

- ¹ - في علم اللغة التقابلي. أحمد سليمان ياقوت. طبعة 1992. ص 27.
- ² - قواعد تحويلية للغة العربية. محمد الخولي. طبعة 1981. ص 22.
- ³ - النحو العربي والدرس الحديث. عبده الراجحي. طبعة 1986. ص 112.
- ⁴ - نفسه.
- ⁵ - نفسه.
- ⁶ - اللسانيات من خلال النصوص. عبد السلام المسدي. طبعة 1986. ص 105.
- ⁷ - نفسه.
- ⁸ - أهمية الربط بين التفكير اللغوي ونظريات البحث اللغوي الحديث. حسام بهنساوي. طبعة 1994. ص 16.
- ⁹ - النحو العربي والدرس الحديث. عبده الراجحي. طبعة 1986. ص 112.
- ¹⁰ - نفسه.
- ¹¹ - النحو العربي والدرس الحديث. عبده الراجحي. طبعة 1986. ص 112.
- ¹² - اللسانيات من خلال النصوص. عبد السلام المسدي. ص 105.
- ¹³ - الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية. ميشال زكريا. طبعة 1986. ص 26 - 27.
- ¹⁴ - النحو العربي والدرس الحديث. عبده الراجحي. طبعة 1986. ص 115.
- ¹⁵ - في علم اللغة التقابلي. أحمد سليمان ياقوت. طبعة 1992. ص 38.
- ¹⁶ - النحو العربي والدرس الحديث. عبده الراجحي. ص 115.
- ¹⁷ - نفسه. ص 143.
- ¹⁸ - منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث. علي زوين. 1986. ص 43.
- ¹⁹ - تصنيف الأفعال والمشتقات والمصادر. صالح سليم عبد القادر. طبعة 1996. ص 12.
- ²⁰ - أهمية الربط بين التفكير اللغوي ونظريات البحث اللغوي الحديث. حسام بهنساوي. طبعة 1994. ص 30 - 31.
- ²¹ - نفسه. ص 54.
- ²² - النحو بين عبد القاهر وتشومسكي. محمد عبد المطلب. مجلة فصول. العدد 12. المجلد 5. 1984. ص 31.

- 23 - راجع " دلائل الإعجاز " للجرجاني. ص 407.
- 24 - راجع " النحو بين عبد القاهر وتشومسكي ". ص 33 - 35.
- 25 - سورة يوسف. الآية 85.
- 26 - سورة الأنفال. الآية 33.
- 27 - شرح ابن عقيل. ج 2. ص 211.
- 28 - سورة الجاثية. الآية 15.
- 29 - راجع " شرح ابن عقيل ". ج 1. ص 288.
- 30 - سورة الانشقاق. الآية 47.
- 31 - راجع " شرح ابن عقيل ". ج 1. ص 430.
- 32 - سورة الزمر. الآية 25.
- 33 - دروس في البلاغة العربية. العربي الشريف. طبعة 2002. ص 13.
- 34 - سورة الأنبياء. الآية 23.
- 35 - سورة النازعات. الآية 1 - 7.
- 36 - سورة يوسف. الآية 45 - 46.
- 37 - سورة الأنبياء. الآية 37.
- 38 - سورة العنكبوت. الآية 51.
- 39 - سورة البقرة. الآية 184.
- 40 - راجع " الأساليب النحوية في ظل القرآن الكريم ". علي مزيان. طبعة 2001. ص 132.
- 41 - سورة الفجر. الآية 21.
- 42 - سورة المؤمنون. الآية 36.
- 43 - سورة الانفطار. الآيتان 17 - 18.
- 44 - سورة الأعراف. الآية 150.
- 45 - سورة البقرة. الآية 35.
- 46 - سورة الغاشية. الآيتان 25 - 26.
- 47 - راجع " شرح ابن عقيل ". ج 1. ص 223.
- 48 - سورة البقرة. الآية 10.
- 49 - راجع " شرح ابن عقيل ". ج 1. ص 214.
- 50 - راجع " شرح ابن عقيل ". ج 1. ص 440.
- 51 - سورة الفاتحة. الآية 5.
- 52 - دروس في البلاغة العربية. العربي الشريف. طبعة 2002. ج 2. ص 103.

-
- 53 - دراسات في علم أصوات اللغة العربية. د. داود عبده. ص 27 - 28.
- 54 - راجع المصدر نفسه.
- 55 - اللسانيات واللغة العربية. عبد القادر الفاسي الفهري. كلية الآداب. دار توبقال. 1982. ص 134.
- 56 - اللسانيات واللغة العربية. عبد القادر الفاسي الفهري. كلية الآداب. دار توبقال. 1982. ص 134.

إعداد المعلم . المأمول و الواقع .

د، الربيع بوجلال

جامعة المسيلة

ملخص:

التربية ميدان متداخل التخصصات، يشمل علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والفلسفة وغيرها من العلوم. وهذا يُنتج منهجيات متنوعة بتتبع القضايا و المشكلات التي يتم التعامل معها، والتي تحتاج دوماً إلى معلم متميز، يتوقف على جودته وكفاءته جودة التعليم وفاعليته، فهو الركيزة الرئيسة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، ونجاح أي نظام تربوي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم ونوعية التكوين الذي يخضع له ورفع مستواه؛ لتمكينه من أداء مهنته بطريقة سليمة تتناسب ومتطلبات العصر الذي نعيشه، ثم ترجمة الأهداف التي ينشدها المجتمع إلى واقع عملي ملموس . وفي هذا المقال قسم نتحدث فيه عما يجب أن يكون عليه المعلم، وهو أمل نصبوا إليه ونرجوه، وقسم آخر نتعرض فيه إلى واقع إعداد المعلم ونتمنى فيه أن يتخطاه وتذلل صعوباته.

واقع المدرسة اليوم يحتاج إلى مكاشفة لعل المنظومة التعليمية والمصارحة بمشكلات التعليم، وطرح الأفكار والاستفادة من الخبرات للوصول إلى مصاف الأمم المتقدمة والشعوب المتطورة. ومما لاشك فيه أن منظومة التعليم العربي في حاجة ماسة إلى إعادة التقييم والتطوير والتحديث، و تحت مظلة التقدم العلمي و التكنولوجي و مفردات الثورة المعلوماتية، وإصلاح التربية ، فإن دور المعلم لن يتناقص، بل سيزداد أهمية ونحتاج فيه إلى معلم كفء لمسايرة هذا التحديث والتطور؛ وشئنا أم أبينا سيظل للمعلم مكانه ومكانته في منظومة التعليم، فمستقبل الأمة ومصيرها إنما يكونان في أيدي الذين يربون أجيالها الناشئة وأعظم هبة يقدمونها للمجتمع هي تعليم أبنائه.

فالمعلم هو حجر الزاوية في كل إصلاح أو تطوير تربوي، ويعد عنصراً فاعلاً في تحقيق أهداف التربية ، لهذا صار من الضروري إعادة إعداد المعلم، وتطوير مصادر إعداداته علمياً ومهنياً؛ لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة جيله. فقد صار دور المعلم اليوم لا يقتصر على نقل المعرفة وإنما تحول إلى مسؤول عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها، التي تتعلق بشتى مجالات الحياة وجوانبها.

فهو باحث ومصمم للخبرات التعليمية والتكنولوجية ، ومرشد وميسر للعمليات ومقوم ومدير وقائد للعملية التعليمية، كل هذه الأدوار في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي.¹ وهكذا تبدو الحاجة إلى رفع أداء وكفاءة المعلم أكثر من ضرورة ، حتى يستطيع التكيف مع آليات العصر، ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام استراتيجيات ومداخل حديثة ومبتكرة في إعدادة.

- مفهوم إعداد المعلم: يعني الإعداد في اللغة التهيئة والتحضير وفي التربية مجموعة المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي لتعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة.² فالإعداد صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاها مؤسسات تربوية متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلمين وكلليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم . وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.³

- أهمية برنامج الإعداد: تتجلى أهمية برامج الإعداد المهني في مبررات كثيرة منها:

- . الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم
- . التواءم والتكيف مع التغيير الذي أصبح سمة من سمات هذا العصر، فلا يمكن أن تظل برامجنا في إعداد المعلم ثابتة وغير متفاعلة مع هذا التغيير وآلياته.
- . الاستفادة والتواصل مع خبرات الآخرين في العالم ونتائج أبحاثهم في تطوير استراتيجيات التدريس والمهارات البحثية.
- التعرف على البرامج الجديدة في إعداد المعلم والتي يركز بعضها على المعلم، يركز بعضها على المتعلم ، وبعضها يركز على المؤسسات التعليمية والأنظمة وانتقاء أفضلها، وما يتناسب مع طلابنا وإمكاناتنا.
- الحاجة إلى مداخل واتجاهات جديدة في التدريس تراعى طبيعة العلم.
- ظهور معايير عصرية في معلم هذا العصر يجب أن نمده بها ونوسع مداركه لها.

- وضع أهداف واضحة للباحثين ليقوموا على أساسها بتطوير برامج إعداد المعلم.
- التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في كافة المجالات وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- توضيح الفروقات بين الإجراءات النظرية والرؤى وتطبيق تلك الإجراءات في الواقع لحفز الباحثين والتربويين لترجمة تلك الرؤى إلى واقع يمكن تحقيقه والاستفادة منه على طريق التخطيط والتصميم الجيد لعملية التطوير.
- تحديد الحاجات التي يريدها الطلاب في عالم اليوم، ومنها شمولية التربية، الإحساس بالأهداف والغايات، تنمية القدرة على التفكير الناقد، وتنمية التنافس الثقافي... الخ.⁴
- أهمية الإعداد : تتلخص أهمية إعداد الطالب المعلم فيما يلي:
- تعرفه على جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف.
- تهيئ الفرصة لترجمة المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى طرق تدريس فعلية.
- تتيح الفرصة له ليتفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله بعد التخرج.
- تساعد على التكيف مع المواقف التربوية مما يساعد على إزالة الكثير من المخاوف التي تعترضه في بداية تدريبه بالتدريج.
- توفر فرص التدريب الموجه له لينمي لديه مهارات التدريس وتساعد على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة التي يُعد لها.
- تتيح الفرصة أمامه للتعرف على قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة ، وتنمية الحس المهني لديه.
- تشجعه على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها خلال التربية العملية وتحفزه على التفكير للتغلب عليها.
- تمنحه الفرصة للتعرف على أنماط الطلاب وطرق تفكيرهم وميولهم ، ليكتسب بعض المهارات التي تمكنه من التعامل معهم.

- توفر الفرص أمامه لمشاهدة وتحليل نماذج مختلفة من مواقف التدريس التي يؤديها معلمون أكفاء ذوي خبرة طويلة.
- تمكنه من المشاركة في الأنشطة المدرسية ومزاولته للمناشط التربوية لمادة تخصصه واكتسابه القدرة على الإشراف عليها .⁵
- **أهداف الإعداد:** يهدف إعداد المعلم بشكل جوهري إلى الربط بين النظرية والتطبيق عند إعداد الطالب المعلم وتتضح أهم أهدافه فيما يلي:
- إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس في مجال تخصصه.
 - إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسئوليته المهنية بعد التخرج.
 - التطبيق العملي للأسس النظرية التي درسها في مقررات الإعداد التربوي.
 - إكساب الطالب المعلم الخبرات الأساسية والمتطورة في إدارة الفصل وفي الأنشطة التي تطلبها طبيعة عمل المدرسين في مدارس التعليم العام.
 - إحداث تغيرات إيجابية في شخصية الطالب المعلم.
 - الإسهام الفاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- **أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم:** تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية من حيث شكل الدراسة إلى صنفين هما: (النظام التكاملي / النظام التتابعي).
- **النظام التتابعي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.⁶
- **النظام التكاملي:** حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه،⁷ ومن ثم فإن النظام التكاملي يعد النظام الأمثل للإعداد شريطة تطبيقه بالشكل المنشود، حيث يتضمن برنامج النظام في المعاهد أربع مكونات هي:

- التخصص العلمي: وفيه يكون التركيز على مادة بعينها أو مجموعة مواد متجانسة أو متقاربة سيقوم المعلم بتدريسها مستقبلاً.
- المواد المهنية: وتشمل دراسة مجموعة من المواد التربوية والنفسية التي تكسب الطالب المعلم القدرة على فهم بيئة التعلم - داخل المدرسة وخارجها - ومعرفة وفهم الأدوار المتوقعة منه وكيفية الاضطلاع بها بكفاءة وأقتدار (مهارات أدائية في التدريس).
- الثقافة العامة: وتضم بعض المواد التي تتيح للطالب المعلم تفتحاً ذهنياً وتبصراً يفوق حدود التخصص الدقيق.
- التربية العملية: التربية العملية كمرحلة هامة وضرورية من مراحل تهيئة المعلمين، وهي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها للطلبة بالتحقق من صلاحية وعملية إعدادهم النظري نفسياً وإدارياً لخبرات ومتطلبات القاعات الدراسية الحقيقية، تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين،⁸ وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات مختلفة تهدف إلى الرفع من مستوى أداء المعلم عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني⁹، ومنها :
- 1- أسلوب تحليل النظم:** وهو الأسلوب الذي ينظر إلى قضية إعداد المعلم على أنها تمثل نظاماً متكاملاً تقوم عليه هندسة العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي. ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام.¹⁰ ويتألف النظام المتكامل في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي:
- **المدخلات:** و هي جميع العناصر والمعلومات و التي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة. و تتضمن: الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس والأساتذة والأجهزة، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول... إلخ¹¹.

- **العمليات:** وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها، والعلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، الأنشطة، الإجراءات، الأساليب، الأدوات، عمليتي التنفيذ والتقويم.
- **المخرجات:** وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ونتائج المعالجات والعمليات للمدخلات وهي تمثل المعارف والمهارات. ومخرجات برنامج إعداد المعلم تتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، في ضوء الأهداف المحددة سلفاً.
- **التغذية الراجعة:** مكن من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها،¹² وهكذا يلاحظ أن برنامج إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يكتسب إيجابيات كثيرة من أهمها: النظر إلى عملية إعداد المعلم قبل الخدمة وخلالها ويعد عملية واحدة متكاملة لا انفصام فيها، كما أنه يتخلص من صورة المادة التقليدية، ليحل مكانها سلسلة من المعارف والقدرات والمهارات التعليمية التي تلائم معايير الأداء الجيد، كما يعمل هذا الأسلوب على تفريد التعليم، ويساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، كما أنه يضمن- في بنائه- عملية التقويم المستمر، وإدخال التعديلات، وتطوير البرنامج بصفة دائمة.

2- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

- ينطلق هذا الأسلوب من نظرية غالبرن، التي تتلخص في أن معرفة نشاط المتعلم، هي الطريقة الوحيدة التي تمكننا من توجيه عملية التعلم والتحكم بها، كما تساعدنا في الحصول على توعية المعارف والقدرات والمهارات التي نرغبها، بشرط أن ينفذ المتعلم نظاماً مشابهاً من الأفعال النفسية الداخلية.
- ويرى غالبرن أن للنشاط العقلي مهمتين أساسيتين:
- الأولى: أن تكون الأفعال العقلية التي يتألف منها النشاط العقلي هي الوسيلة الضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات.
- الثانية: أن تشكل تلك الأفعال نفسها موضوعاً خاصاً للاستيعاب.

- أما بناء البرنامج التعليمي وفق نظرية غالبرن، فيتطلب القيام بالخطوات الآتية:
- تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج الإعداد اعتماداً على تحليل الأدوار التي يرغب في قيام المعلم بها.
 - تحديد المعارف والقدرات والمهارات الأساسية التي تشكل مجموعها هيكل المادة الدراسية التي تعد أحد مدخلات البرنامج.
 - اختيار نظام أفعال الأساليب للنشاط العقلي كأفعال التعرف والتذكر، وإدراك العلاقات والتفكير، مساوٍ للمعارف والقدرات والمهارات المحددة، بحيث تشكل هذه الأفعال موضوعات للاستيعاب، كما أنها في الوقت ذاته تعد وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعارف المختار.¹³
 - ضبط وتوجيه سير تشكل أساليب النشاط العقلي، وذلك بوضع معايير تحدد النوعية التي نرغب في الحصول عليها¹⁴
- 3- أسلوب الكفايات (الأداء):** تعد حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشاراً في الأوساط التربوية والتعليمية في إعداد المعلم، وكان هدفها إعداد معلمين أكفاء يتم تدريسهم وفق نظريات التعلم،¹⁵ ويرجع أسلوب الكفايات في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق، والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه. هذا وتوجد ثلاث خواص مهمة لتربية الطالب المعلم على أساس الكفايات وهي:
- وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم.
 - تحديد المسؤولية، بمعنى أن يعرف المتعلم أنه مسؤول عن أداء الكفايات المعنية بالمستوى المطلوب وفق المعايير المحددة.
 - تفريد التعليم، بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف، وفي اختيار الأنشطة التعليمية، ويسير في هذه الأنشطة بسرعه الخاصة؛ ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالة.

ومن النتائج المترتبة على تلك الخواص ما يأتي:

- أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد انتقل إلى الفرد، فلم يعد تقويم الفرد منسوباً إلى موقعه بين أقرانه أو إلى اختبار جمعي، ولكن يقارن أدائه بمجموعة أهداف ومعايير .

- انتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم، فكثيراً ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج، لأنها تتاسب خبرات المعلمين.

- أن التقنية هي محور تفريد التعليم في تربية المعلم على أساس الكفايات ؛ إذ من خلالها يستطيع المتعلم التخلص من الاعتماد الكلي على المعلم، وكذلك زيادة فرص التعلم¹⁶

1- الإعداد المأمول : المعنى اللغوي للجودة ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن "الجيد: نقيض الرديء، عَلَى فِعْلٍ، وَأَصْلُهُ جَيُودٌ فَقُلِبَتْ الْوَاوُ يَاءً لِانْكِسَارِهَا وَمَجَاوَرَتِهَا الْيَاءَ، ثُمَّ أُدْغِمَتِ الْيَاءُ الزَّائِدَةُ فِيهَا، وَالْجَمْعُ جِيَادٌ، وَجِيَادَاتٌ جَمْعُ الْجَمْعِ؛ ... وَجَادَ الشَّيْءُ جُودَةً وَجَوْدَةً أَيْ صَارَ جَيِّدًا."¹⁷ وتعرف المنظمة الدولية للمعايير الجودة بأنها: "إجمالي خواص المنتج ، أو العملية ، أو التنظيم ، أو الفرد ، أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية .¹⁸ فيما يعرف المعهد الأمريكي للمعايير الجودة بأنها" : جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة¹⁹

ظهر مصطلح الجودة على يد الإحصائي الأمريكي وليم إدوارد ديمينج William Edwards Deming الذي نادى بتطبيق ما أسماه عمليات الرقابة الإحصائية حيث قدم ديمينج نموذجاً للجودة في أربع عشرة نقطة، وهذه النقاط هي: . تبني المنظمة لفلسفة جديدة تقوم على أساس تحقيق أعلى جودة في منتجها خدمة كانت أو سلعة، من خلال رسالة تعمم على كل من يعمل في المؤسسة.

- تبني سياسة التطوير والتحسين المستمر .

- جعل هدف الرقابة وقائية وتقديم الدعم لمن يخطئ ليتجاوز خطأه

- توطيد العلاقة الحسنة مع الموردين

- تنمية صفة القيادة لدى المديرين
 - التوقف عن سياسة التقويم القائم على الكم
 - التركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين
 - الابتعاد عن فكرة وسياسة تحقيق الريح بأية وسيلة كانت.
 - إزالة العوائق والحواجز التي تمنع العاملين من تحقيق إنجازاتهم والتفاخر بها.
 - السعي إلى حل جميع النزاعات القائمة بين العاملين وإحلال التعاون بدلاً عنها
 - التركيز على عملية التطوير والتحسين الذاتي لدى العاملين
 - توفير عنصر الاستقرار الوظيفي للعاملين
 - إحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي للمؤسسة بما يخدم تطبيق المبادئ أعلاه
 - العمل على ترسيخ المبادئ السابقة لدى جميع العاملين وجعلها حقيقة وليست مجرد شعارات²⁰
- يُفترض أن يكون اختيار المعلم خاضعاً لعملية انتقائية ذات ضوابط ومعايير دقيقة تؤدي دوراً كبيراً في تهيئته للمستقبل، ومن نافلة القول أن تتوافر فيه مواصفات شخصية عقلية وجسمية وانفعالية ونفسية اجتماعية، ومهارات النمو المهني، والجانب الفني والعلمي للطالب الذي سيصبح معلماً، كما أن شهادة الترخيص لمزاولة المهنة لتأكيد النمو المهني للمعلم وضمان استمرار التعليم المستمر تعد كلها من الأمور اللازمة.²¹
- ويمكن اختصار بعض الخصائص المأمولة التي يجب توفرها في المعلم فيما يلي:
- **الخصائص الجسمية:** أن يكون خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقاً أمام للقيام بمسؤولياته. وأن يكون مهتماً بحسن مظهره وكمال هيئته من المؤشرات الدالة على تكيّفه الصحي والجمالي

وغالبًا ما ينبئ المظهر عن الجوهر ، وقال صلى الله عليه وسلم: "لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر"، قال رجل إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ونعله حسنة ، قال: "إن الله جميل يحب الجمال الكبر بطر الحق وغمط الناس" [مسلم/1/91]

- **القدرات العقلية:** وامتلاك قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد وحل المشكلات والتحليل والتطبيق. تمكنه من معاونه طلبته على النمو العقلي، ولا سبيل إلى ذلك ما لم يتوفر المعلم على غزارة علمية بالإضافة إلى استيعابه لمادته العلمية التي يقوم بتدريسها، ويقوم بتدريسها وفق الطرق والمناهج الحديثة.²²

- **الشخصية:** قوة الشخصية، والقدرة على التحكم في سلوكه، الاتزان الانفعالي، الشجاعة الأدبية، التعاون مع الآخرين، امتلاكه لقيم العمل والنظام والايمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي يعمل بها.

- **الخصائص الأكاديمية والمهنية:** التعمق في مجال التخصص والاطلاع الدائم على الكتب والمجلات العلمية، وحضور المؤتمرات والندوات ومتابعة الأحداث الجارية.

- **تمسكه بالقيم:** وتمثله لها وتمسكه بالقيم الدينية من دون تعصب، والانتماء القوي لوطنه، والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم.

ويضاف إلى هذه الخصائص مجموعة من الأدوار التي لا يمكن الإتيان بها كلها وبالإمكان الاختصار على بعض منها. وهي:

- **الدور التعليمي :** من بين الأدوار الجوهرية التي ينبغي للمدرس أن يتسلح بها في ظل المتغيرات المعاصرة لتطوير أدائه التعليمي؛ إتقان مهارات التواصل والتكوين والتثقيف الذاتي والاطلاع على مستجدات التربية والتكوين وما مدى تطبيقها في العملية التعليمية -التعلمية، والتمكن من المادة المدرّسة، وذلك بالتعمق في المادة العالمية، والتمكن من التكنولوجيا الحديثة وتطبيقها ديداكتيكًا في الممارسة الصفية، حتى يتأتى تنويع عرض المادة الدراسية وفي الآن نفسه

لا يحس المتعلم بالملل الناجم عن التدريس التقليدي، بل الأكثر من هذا تهيئة الأجواء بالإدارة الصفية الفاعلة بتفعيل البيداغوجيا الفارقية، والقدرة على استخدام التقويم التكويني المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس.²³

- **الدور الاحترافي:** وصول المعلم إلى مرحلة التلقائية في التدريس، وفيها يكون المعلم قد أتقن المادة التعليمية ومهارات التدريس من تخطيط الدرس وتنفيذه وإدارة الصف وتقويم الدرس، فهو يستطيع مواجهة المواقف مهما كانت معقدة وصعبة سواء مع المتعلم، أو ما يختص بالمنهج التعليمي²⁴

. الدور الفعال:

فالتعلم الفعال هو التعلم الذي يلبي الحاجات الفردية لذلك فإن تحقيق الحاجات للمتعليم يستثير دافعيتهم للتعلم ويتم ذلك وفق ظروف الدروس التي يقدمها المعلم، وهكذا يفرض على المدرس استخدام إستراتيجيات مناسبة لتلبية حاجات المتعلمين الفردية، وبذلك تتم استثارة دافعيتهم للتعلم.²⁵

- **دور الباحث:** تأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وتعني البحث عن ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه، ويعتبر المعلم عملية التدريس أحد أشكال البحث، فيها يشترك المعلم الطلاب في اكتشاف الأفكار بأنفسهم، ووضع أهداف للعمل في ضوءها، وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالتعلم.²⁶

- **الدور الاجتماعي:** هو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية²⁷

. دور المستفيد من التقنيات الحديثة: يعد استخدام التقنيات الحديثة من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم نظرا للتنوع الهائل، الذي أحدثته التقدم العلمي والتكنولوجي، وكانت نتائجه تعدد مصادر تكنولوجيا التعليم، بدءا من أجهزة العرض

وحتى الكمبيوتر وشبكات الإنترنت لتنفيذ برامج إعداد المعلم. وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي، بما في ذلك الفيديو والصوتيات و إدارة حلقات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني، ويتطلب توظيف التكنولوجيا الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة كما يتطلب تقديم المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية. وهذا بدوره يتطلب وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية²⁸.

. دور الديمقراطي :

المعلم الديمقراطي يُشيع جواً من الود بينه وبين طلابه ، وبين الطلاب بعضهم بعضاً؛ لأنه يسمح بالحوار والمناقشة، وطرح التساؤلات ويحترم آراء وعقول طلابه، بما لا يشيع الفوضى والضوضاء داخل حجرة الدراسة، ويسعي إلى إشراك الطلاب بطريقة إيجابية فاعلة في الأنشطة التعليمية المتنوعة، ويشجع روح المشاركة والتعاون بين الطلاب ويعدل بينهم²⁹

. الدور التنموي : يشكل المعلم المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، في نظر علماء التنمية البشرية، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية رأس المال البشرى بأنه كلما نجح المدرس في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية.³⁰

2: واقع الإعداد :إن عملية اختيار الطلبة للدخول إلى معاهد إعداد المعلمين تؤكد أن أعداد الطلبة الذين تم اختيارهم للدراسة في المدارس العليا، أو تم انتقاؤهم في

المسابقات، لم تراع فيهم المعايير المعمول بها؛ ولكن كان اختيارهم على أساس معدلات، مما يؤدي إلى ضعف قيامهم بمسؤولياتهم التربوية على الوجه الأكمل، وبالرغم من إجراء المقابلات الشخصية إلا أنها لا تتعدى التأكد من خلو المعلم من العاهات الجسمية أو الخلقية أو الأمنية، التي قد تعوقه عن القيام بدوره؛ أي لا تعدو أن تكون طريقة شكلية بحتة. وإذا كان نظام التدريس من العوامل الهامة في تهيئة المعلم، فبرامجه نظرية في الغالب وهي تهتم بالذاكرة إذ أنها تهتم بالتحصيل بمعناه التقليدي الضيق، وفي ظل الأعداد الكبيرة التي تقبل بها مضطرة إلى إهمال الطرق الأخرى مثل مجموعات المنافسة، والاستقراء والحوار والتعليم بالتفريد والتدريس بالوسائل التعليمية وغيرها واللجوء إلى طريقة الإلقاء، رغم العيوب التي أكدتها الدراسات التربوية لهذه الطريقة النمطية، ولا تجد المعاهد بديلاً لهذه الطريقة.

كما أن ضعف إدراك دور مفتش التربية، وخدمات التوجيه التي يمكن أن يقدمها للطالب المتدرب، الأمر الذي تحول معه إلى مجرد زيارة أو زيارتين، يحضر مفتش التربية منها حصة واحدة فقط للطالب، يستمع إليه ويسجل ملاحظاته خلال هذه الزيارة الخاطفة. وتعد المدرسة المختبر الحقيقي لمعرفة قدرات الطلبة في التدريس وكذلك لتطوير هذه القدرات وتنميتها كما تعد المحك الحقيقي لمصادقية النظريات التربوية التي تدرسها معاهد الإعداد، وقد خلص بشارة في كتابه " تكوين المعلم العربي والثورة العلمية " في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي الميلادي إلى أن أهم ما يميز واقع برامج إعداد المعلم العربي ما يلي:

1- تعجز برامج التكوين الحالية عن تزويد الطالب . المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر

2- لا يحظى الجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد بالقدر الكافي من الاهتمام، بل يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، بينما تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات

خلال إعداداته وما يواجهه في حياته العملية، ولا شك في أن هذا ينعكس سلباً على أداء المعلم.

3- التكامل بين الجوانب الثلاثة لبرامج إعداد المعلم (الأكاديمي، الثقافي والمهني) موجود كفكرة، بينما هو غائب في الممارسة العملية، فالتنسيق ضعيف للغاية بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والثقافي، وضعيف كذلك بين كل من الجانبين التخصصي والثقافي وبين الجانب المهني، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد المنفصلة التي لا رابط بينها. ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء الاختبار فيها، بل غالباً ما يخفى على الطالب دواعي ومبررات دراسة الموضوعات التي تعلمها.

4- إن تقويم نمو الطلاب يتم بصورة متخلفة على الرغم من أن مؤسسات إعداد المعلمين تهتم بالقياس والتقويم التربوي كمقررات دراسية في إطار الإعداد المهني، إلا أن هذه المؤسسات نفسها تستخدم الأساليب القديمة في تقويم طلابها، وكثيراً ما يتم التركيز على تقويم الجانب التحصيلي فقط.

لن يصير المعلم معلماً جيداً وخبيراً في العملية التعليمية منذ لحظة دخوله هذه المهنة، إذ يحتاج إلى عدد من السنوات لكي يصبح مربياً وخبيراً متمرساً في هذا الميدان، لذا من الضروري أن نحرص أن من يمتحن مهنة التعليم أن يُعدَّ إعداداً جيداً. فكل البحوث والدراسات وحتى التوصيات المقدمة في المؤتمرات، تجمع أن نجاح المؤسسات التربوية مرهون بإعداد المعلم وتأهيله للتعامل مع عصر التكنولوجيا، الذي يمتاز بتنوع مصادر المعرفة، وتنوع طرق الحصول عليها وتعلمها.

- الهوامش:

¹ - ينظر: علي راشد، اختيار المعلم وإعداداته ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص: 81.

- ² - إصباح عبد القوي علي الشميري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية ،رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة صنعاء، 2009،ص:61.
 - ³ - بشاره، جبرائيل، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية ، تونس 1983،مج3، ع1.
 - ⁴ - سوزان محمد حسن السيد على برنامج مقترح لتطوير إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع وأثره علي التنوير العلمي وأداء الطالب المعلم (S.T.S) ،أطروحة دكتوراه ،مخطوط، جامعة الزقازيق، إشراف محمد عبد السميع حسن، 2005،ص:50،51.
 - ⁵ - ينظر : عبد المعطي سعود إدريس ابداح، مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملي دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن'دراسة تقييمية ،جامعة اليرموك ،الأردن، 1996 ،ص:10، 11.
 - ⁶ - العتيبي منير وغالب محمد، معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، 1996 السنة 16 العدد 58
 - ⁷ - بوسعدة قاسم و سلام بوجمعة، إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،الجزائر،ص:243.
 - ⁸ - أيمن هشام عزريل، تهيئة المعلم وتأهيله مهنيًا في ضوء التحديات المعاصرة
[HTTP://WWW.MAJALA.EDUCA.MA/INDEX.PHP](http://www.majala.educa.ma/index.php)
 - ⁹ - ينظر: عبد الرحمن صالح علم النفس التربوي للمعلمين ،مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ط01، 2000،طرابلس.ص: 207
 - ¹⁰ - جبرائيل بشاره تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط1، 1986 بيروت، ص:54.
 - ¹¹ - ينظر : علي أحمد مذكور، معلم المستقبل نحو أداء أفضل، دار الفكر العربي. 2005،لقاهرة،ص:16،17..
 - ¹² - جبرائيل بشاره، مرجع سابق، ص: 54،55.
 - ¹³ - عبد اللطيف أبو بكر، المعلم معايير الاختيار وبرامج الإعداد، تاريخ الزيارة 1/ 10/ 2016 الساعة 21
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?ID=325&rwit=K
- 14 - جبرائيل بشاره، مرجع سابق، ص:59،60.
 - 15- الحراشنة محمد عبود. إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي. مصر، مج2ص:475،495

- 16 - محمود شوق، ومحمد مالك معلم القرن الحادي والعشرين اختياره - إعدادة - تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي ط1، 2001، القاهرة، ص:126
- 17- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط3، 1414 هـ، ج3، ص:135. (جود)
- 18 - كيلادا جوزيف، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة، تر: سرور سرور، دار المريخ، الرياض، السعودية. 2004، ص:70.
- 19 - البيلاوي حسن وآخرون، الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، 2006 عمان، الأردن، ص:21
- 20 - مجيد سوسن، والزيادات محمود، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفا، عمان، الأردن، 2007، ص:57.
- 21- الكندري جاسم يوسف، إعداد المعلم في الكويت الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج3، ع3، 2002، ص:66.
- 22 - ينظر: شوق محمود و سعيد محمد مالك، معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره . إعدادة- تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، 2001، القاهرة.
- 23 - مولاي المصطفى البرجاوي، أدوار المدرس في عالم متغير: الواقع والمأمول !مجلة البيان، ع338، 2015
- 24 - سوزان محمد حسن السيد على، برنامج مقترح لتطوير إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع وأثره علي التنوير العلمي وأداء الطالب المعلم، مرجع سابق، ص:51
- 25 - يوسف قطامي، ونايفة قطامي، سيكولوجية التعلم الصفي، دارالشروق، ط1، 2000، عمان الأردن، ص. 269، 270
- 26 - سوزان محمد حسن السيد على، مرجع سابق، ص:52
- 27 - ينظر: جبرائيل بشارة مرجع سابق، ص:28.
- 28 - سوزان محمد حسن السيد على، مرجع سابق، ص:53
- 29- إبراهيم عبد الرحمن محمد علي، السلوك الديمقراطي وأثره في تنمية التفاعل داخل الفصل واتجاهات الطلاب □ نحو الديمقراطية، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، العولمة ومناهج التعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ديسمبر، 1999 ص: 410، 411.

-
- 30 - غنيمة محمد متولي ، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي . دراسات وبحوث .
سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية،
1996، القاهرة، ص.10

Sémiologie du nihilisme dans « La volonté de Puissance » de Nietzsche.

Ridha ben Aifa universités de Sfax-Tunisie-

Introduction :

Un travail qui estime établir une définition dans le sens d'élucider les points de départ et les conséquences de chaque tâche semble être difficile dès le début.

Il est à noter que les difficultés et les problèmes de lectures surgissent, non seulement quand il s'agit de la sémiologie d'une notion, mais ces problèmes débutent avec la compréhension de la pensée philosophique, surtout quand elle a été l'objet de plusieurs lectures, qui peuvent se contredire et qui permettent, à la fois et à partir de ces propres aspects, d'obtenir diverses interprétations, comme c'est le cas avec la philosophie nietzschéenne. Qu'est-ce que donc nihilisme chez Nietzsche ? Et quel sont ses significations sémiologiques dans l'écrit de « La Volonté De Puissance¹ » ?

En outre, ce qui engendre de telles difficultés ; c'est le choix même du thème à analyser, à savoir la notion de nihilisme. Pour résoudre cette difficulté Pierre Boudot affirme que « Le caractère empirique de la pensée nietzschéenne lui donne sa souplesse et plonge en même temps dans l'incertitude »². Bien que J.Granier considère la philosophie de Nietzsche comme « système en aphorisme »³, alors que d'autres interprètes considèrent la philosophie nietzschéenne loin de toute appellation systématique.

En se référant à Nietzsche lui-même il nous affirme qu'il se méfie de tous les gens à système et qu'il les évite. Pour comprendre sa philosophie, Nietzsche nous demande une toute autre mobilité philosophie de Nietzsche obéit à une évolution historique suivant la quelle on peut distinguer différentes étapes dans la pensée pour un système qu'il déclare inachevé. C'est-à-dire toujours ouvert. Beaucoup d'interprètes nous disent que la

reconstitution de la du philosophe. Accorder à Nietzsche une étiquette dans le but de comprendre sa philosophie, n'est en aucune utilité pour une pensée si nuancée dans sa conception nihiliste. Le nihilisme, comme on le verra d'une façon plus détaillée, simplifie que le monde n'a pas de sens, ni de valeurs.

Sémiologiquement, le nihilisme est l'aspect qui caractérise l'essence de la philosophie de Nietzsche. Il peut mener la pensée philosophique de Nietzsche à affranchir les bornes et les limites qu'elle admettait indispensable. La question est de savoir s'il est possible pour le nihilisme de se débarrasser de toutes présuppositions. Le nihilisme peut envisager ce point s'il est création, innocence, affranchissement et destruction.

Des limites. Sans doute, la réalisation de ce but de recherche des différentes manifestations du nihilisme dans les textes de Nietzsche exige un retour à la volonté de puissance, d'une manière plus spécifique. Mais puisque l'entreprise de ce retour ne pourra avoir lieu que dans un travail plus approfondi et parce que cela dépasse les limites de cette étude, nous avons choisi de parler, d'une manière générale, de la notion de nihilisme et nous verrons comment elle a le pouvoir de se mouvoir entre la construction et la déconstruction, l'affirmation et la négation.

Ce qui importe pour nous est de voir comment le nihilisme est annoncé par les précurseurs de Nietzsche, poussé et radicalisé par celui-ci aboutit à une situation d'absurdité. En revanche, il n'est pas à dire, par la, que nous songeons à une position critique envers le nihilisme mais c'est une question de situation courante, celle de notre temps. Si notre temps est celui du nihilisme qui se définit comme scepticisme absolu et négation totale de toute hiérarchie de valeurs, pourrait-on vraiment affirmer qu'il n'y a aucune place à la valeur et que notre discours philosophique se met dans toute confusion ? Toutefois, nous n'espérons que le présent travail dans ces deux axes nécessaires, l'essence et l'origine du nihilisme en relation avec la morale et la leçon nihiliste dont nous avons toujours besoin.

***- L'essence du nihilisme : sémiologie de concept :**

Interroger le nihilisme dans la philosophie nietzschéenne semble chose paradoxale, car cette notion prédomine toute la philosophie de Nietzsche et plus précisément sa volonté de puissance. Il est donc vrai de dire que l'idée fondamentale qui active la pensée de Nietzsche est la volonté de puissance.

Ainsi que tout son projet de reformulation éthique et métaphysique repose sur cette notion polysémique et polymorphe qui revêt en effet plusieurs significations. Cette notion se trame dans tous les écrits Nietzscheens et surtout ses livres qui s'intéressent à la métaphysique. Par volonté de puissances Nietzsche entend l'essence de puissance, la volonté n'est pas donc en dehors de la puissance. L'être même ne peut être considéré que comme volonté de puissance dans l'unité que trouve sa détermination sous ce que Nietzsche appelle : l'éternel retour. Quelle est l'essence du nihilisme et ses sémiologies ? Et quelle place occupe-t-il dans la philosophie de Nietzsche ?

Pour comprendre le rapport entre esthétiques et nihilisme, il est important pour nous-lecteurs de Nietzsche de comprendre les termes capitaux de sa philosophie comme l'a noté Gilles Deleuze⁴.

La volonté de puissance, le sur homme et l'éternel retour sont conducteurs de la pensée de Nietzsche.

La question si fréquente chez Nietzsche est : que veut une volonté ? Cette question nous guide à chercher l'essence de la volonté dans les plis de la philosophie nietzschéenne. La volonté est la faculté de se déterminer librement à certains actes et de les accomplir, faire un effort de volonté⁵.

La puissance au sens de l'autorité, du pouvoir de commander et de donner, la puissance est aussi la qualité de ce qui peut fournir de l'énergie⁶. La volonté est une activité hautement consciente. L'obtention d'un résultat poursuivi en fonction d'un choix délibéré. Selon l'acceptation courante, la volonté se réduit le plus souvent à une tendance dominante. La psychologie

se contente en général de décrire comme activité volontaire, le contraire de l'activité réflexe et automatique.

Opposée à l'impulsion et à toute motivation organique, la volonté exprime cependant le désir chez Nietzsche, la volonté est l'expression que prend pour titre l'un de ses ouvrages essentiels⁷. Elle s'oppose au vouloir vivre pessimiste de Schopenhauer.

Elle désigne la volonté de dominer propre à toute vie et plus spécialement l'énergie conquérante des hommes les plus doués qui seront capables de créer de nouvelles valeurs après avoir renversé les valeurs traditionnelles illustrées surtout par le christianisme à l'intérieur duquel se rassemble selon l'auteur la masse des faibles atteints d'une « anémie de la volonté »⁸.

Les doubles orientations dans notre étude nous invitent à rechercher l'essence du nihilisme et de la transvaluation de toutes les valeurs. Heidegger avait écrit que « Nietzsche se sert du terme « nihilisme » pour désigner le mouvement historique dont il fut le premier à reconnaître le règne à travers les siècles précédents, propre à déterminer les siècles ultérieurs »⁹. Cette notion de nihilisme se détermine par la célèbre citation de Nietzsche « Dieu est mort ». Cela revient à dire que Dieu a perdu son pouvoir, cet état d'absence totale des normes, des idéaux, des valeurs ou tout s'égale est l'état où il n'y a pas de finalité. Ainsi le nihilisme est la vraie histoire de l'état.

La croyance en Dieu guidait à la morale des esclaves appelée par Nietzsche la morale du troupeau. Le nihilisme constitue une nouvelle institution des valeurs ou une « transvaluation des valeurs ». Est-il vrai de dire que le nihilisme tend vers la dévalorisation suprême des valeurs ? Quelles sont les suprêmes valeurs ? Comment le nihilisme fait mourir les valeurs ? Est-ce que le nihilisme est une valeur ou il est l'outil qui active la pensée de Nietzsche pour la réévaluation des valeurs ? Et qu'entend Nietzsche par valeurs ? Et qu'entend-il aussi par nihilisme passif et nihilisme actif ?

1)- Le dépassement de la métaphysique.

Considérons d'abord le nihilisme comme un élément essentiel qui fait partie d'un paradoxe et d'une contradiction entre un monde de présent et celui du futur.

Le nihilisme comme intuition d'un retour éternel ruinant toute détermination à priori du sens du temps. Il n'y a point de doute que le nihilisme représente un concept révélateur de tendance profonde dans la volonté de puissance aussi pour les autres livres de Nietzsche¹⁰.

Suivant la bonne méthode adoptée par Nietzsche nous aurions d'abord à situer le terme dans son contexte à savoir dans quel sens le nihilisme est dit indispensable dans la textualité nietzschéenne ?

Ou d'une autre manière quelle est la raison qui mène conclure que le nihilisme est un concept important et essentiel dans la volonté de puissance ? On entend par nihilisme un type de suppression de notre existence ou nous nous supprimons nous-même : cette considération précise la théorie nietzschéenne de la volonté fondée sur le nihilisme.

Les grands commentateurs contemporains de l'œuvre de la volonté de puissance marquent bien qu'il existe deux types de nihilisme, théorique et pratique. Pour situer à sa place exacte l'affirmation du nihilisme chez Nietzsche, il convient de prendre conscience des racines essentielles du concept dans le sens qu'il désigne l'absence de fins assignables : « les fins manquent ».

A ce nihilisme passif, Nietzsche oppose un nihilisme actif par destruction et transmutation des valeurs. Tel est l'horizon des analyses, Nietzsche donne plusieurs versions du nihilisme. Dans la première partie de sa division des étalons du nihilisme, figure le nihilisme en tant qu'élément révélateur qui ruine la morale. Bref, on pourrait ici employer sa célèbre citation « Dieu est mort », l'homme perd sa position dans l'ordre de création entre l'ange et la bête, entre le ciel et la terre.

Il y a pour Nietzsche dans son deuxième classement du Nietzsche, celle des sciences naturelles contre toutes sciences floues imprécises et inconnues. Dans le troisième sens, le nihilisme en politique ou la croyance en son bon droit. La quatrième signification situe le nihilisme en économie politique qui contient par exemple la suppression de l'esclavage, le nihilisme en tant qu'élément de l'histoire contre le fatalisme c'est le Darwinisme qui a nous donné une nouvelle interprétation de l'histoire.

Le nihilisme s'occupe aussi de l'art, du romantisme et des artisans afin de pouvoir transformer le monde au lieu de l'interpréter. Vouloir expliquer le nihilisme ne peut absolument pas et ne doit rigoureusement pas consister à faire tout simplement état de ce que Nietzsche découvre dans l'analyse du nihilisme comme disposition : tout complexe de sentiments et de mouvement. D'une manière très générale, le nihilisme est une force relative qui attaque tout. On présente d'ailleurs qu'il y a différence entre nihilisme actif et nihilisme fatigant ou passif.

Les valeurs et les fins préconisent le nihilisme « il n'y a point de vérité, il n'y a point de modalité absolue des choses, pas de choses en soi ». « Cela même n'est que le nihilisme et le nihilisme le plus extrême »¹¹.

Pour localiser à sa place exacte l'affirmation du nihilisme dans ces configurations psychologiques, il convient de mentionner ici les trois caractéristiques du nihilisme psychologique. Dans une première position du nihilisme en tant que destinée psychologique, il convient de mentionner que le nihilisme nous astreint à donner un sens à tout ce qui nous arrive, une signification morale qui aboutit vers le bonheur œcuménique et unanime. Le deuxième cliché du nihilisme en tant que stipulation psychologique détrit, stipule que l'homme est égaré.

La dernière exigence du nihilisme en tant que stipulation psychologique énonce qu'il ne faut pas apprécier et juger que le dernier est une chose qui va se réaliser vu qu'il est illusion. En addition, ces trois catégories sont les causes du nihilisme et que les valeurs du monde seront mesurées d'après ces

catégories, or c'est précisément que toute évaluations purement morale abouti au nihilisme, comme exemple du Bouddhisme. Ainsi que le refuge et la protection l'humanité et le nihilisme considéré comme chemin royal et ouvert.

Bref, on pourrait ici conclure que le nihilisme est la croyance à la valeur, car il se présente comme un diagnostic de morale, C'est pour cette raison que Nietzsche opposait les masses conformistes qu'il qualifiait de « troupeaux » ou la « populace » aux hommes libres. Nietzsche distinguait bien entre l'espace supérieur et l'espace inférieur reflété par les troupeaux. Il est vrai de dire que Nietzsche a désapprouvé le nihilisme de Schopenhauer qui continue à constituer la conséquence d'un idéal créé par le théisme chrétien. Le nihilisme Schopenhauerien est d'origine pessimiste. Cela revient à dire : penser l'écartement du réel en fonction de transvaluation des valeurs. Alors que pour Nietzsche le concept de nihilisme veut dire que tout « Etant » serait « nihil » à l'aide du forage nietzschéen et suppose une recherche exigée qui représente une solution radicale pour ce qui existe réellement. Le nihilisme de Nietzsche fonde de nouvelles valeurs capables de nous faire oublier celles qui sont niées. Le but du nihilisme n'est-il que la négation et non pas l'instauration des nouvelles valeurs ? Est-il vrai de dire que le nihilisme est le piège du nihilisme ?

Pour Nietzsche, lorsqu'on remonte à l'origine de la philosophie, on va remonter une opération extérieure à la philosophie, une opération morale par laquelle les philosophes ont été amenés à nier la singularité, la différence, la force, le tragique et le devenir. Ils ont inventé, face à l'angoisse du devenir, un monde calme et unifié. Nietzsche a eu la liberté de philosopher en mettant en cause l'autorité du sujet transcendantal.

2) : Le nihilisme comme

Sémiologie¹² de Dévalorisation suprême des valeurs :

Il est difficile de cerner le concept de nihilisme nietzschéen sans le considérer comme un concept fondamental pour la dévalorisation suprême

des valeurs. En effet, ce concept s'applique chez Nietzsche en plusieurs domaines. Le fragment 74 de la volonté de puissance donne une version de cette dévalorisation en tant que sorte de décadence considérée comme une théorie de dévalorisation obligatoire et nécessaire à chaque peuple et dans toute époque. Voilà d'ailleurs pour quoi la décadence est un phénomène nécessaire à chaque époque ; elle possède des suites comme le vice, la maladie, le crime, le célibat, la faiblesse de volonté, l'alcoolisme ; le pessimisme, l'anarchisme.

Ainsi l'idée de décadence joue un grand rôle dans la critique des valeurs « le sens, les passions, la variété des sens des en Vies, des passions quand elle va si loin qu'elle déconseille, celle-ci est déjà une symphonie de faiblesse »¹ vers toutes valeurs morales fondées sur la religion. Le lieu ou le lent suicide de tous s'appelle la vie ou la morale. C'est dans la volonté de puissance que la complexité se trouve derrière la pensée métaphysique. Dans la volonté de puissance on voit que les grandes positions éthiques traditionnelles sont réévaluées. La volonté de puissance se donne pour tâche de remonter aux conditions de nos valeurs et de leurs fonctions.

La valeur de ces valeurs est ainsi mise en question et se fait remplacer par une analyse de la vie comme puissance. Tout critère éthique de nos actions, le bien chez Platon, la liberté chez Rousseau et Kant est remis en cause. Apprécions comment cette dissolution se fait dans la volonté de puissance et qui dérive des rapports de forces dévoilés par une analyse des valeurs morales.

Tel est l'horizon des analyses, la différence entre l'évaluation de la vie, en termes de bon et mauvais remplace les termes bien et mal. Ce qui nous concerne dans tout cela est le terme « de réévaluation » ou de renversement. Le renversement est la réévaluation se font par Nietzsche, en deux moments historiques et culturels.

Premièrement avec une aristocratie dite guerrière et avec la culture romaine sous la forme du christianisme. L'opposition faite par Nietzsche

dans son renversement se voyer claire dans les deux termes de « pur » et « impur ». Elle relève de la formation historique des valeurs.

Cette constitution se fait selon Nietzsche en termes de rapport entre l'intérieur et l'extérieur de l'organisme humain. La valeur des deux évaluations « pur » et « impur » est la même, c'est la puissance. La différence entre les deux évaluations, est la perte de cette puissance et c'est pour cela que le faible peut devenir plus « fort » que le fort. Soyons plus spécifique, le concept de dévalorisation suprême des valeurs contient une critique nietzschéenne pour ses prédécesseurs, plus précisément Kant, Schopenhauer, Rousseau.

L'analyse schopenhauerienne du kantisme collabore à dévoiler la profondeur du lien qui existe entre la culture et la vie. Schopenhauer identifie la chose en soi au vouloir vivre, et cherche le salut dans le pessimisme inspiré du bouddhisme.

Ce qui commande Nietzsche à désigner le pessimisme et la pitié de Schopenhauer comme manifestation d'une maladie. Loin de se révéler comme un remède éthique et esthétique à la dévalorisation des valeurs, la philosophie schopenhauerienne montre que les racines du mal résident dans l'instinct vital.

La vision nietzschéenne lutte contre la pire forme de relativisme des valeurs. De fait, l'indifférence ne manifeste que la dévalorisation de notre relation aux phénomènes sensibles qui traduisent « la volonté » du néant. La philosophie de Nietzsche retrouve la dimension cosmologique qu'elle a perdue avec la mort de Dieu. La morale n'a pas à son principe une activité ou toute valeur est le résultat d'une évaluation, de manière que les valeurs sont des phénomènes distincts et divers.

***- L'origine du nihilisme :**

Dès son départ vers une pensée dite « radicale », Nietzsche pensait que Socrate avait joué un rôle décisif dans la marche qui emporte le monde vers la mort.

Mais le cas de Socrate concerne à ses yeux une silhouette ambivalente. Aussi en voyant monter le flot pessimiste du nihilisme, la philosophie de Nietzsche s'est nourrit de tous ses précurseurs. De la Grèce antique avec la relecture de la proposition de « Protagoras » disant que « l'homme est la mesure de toutes choses », en passant par le projet politique de Rousseau, aussi avec une critique audacieuse de transcendantalisme de Kant, de la même manière que sa censure du pessimisme de Schopenhauer.

1 – L'origine kantienne du nihilisme :

Véritable coupure avec la tradition philosophique, le philosophique kantien est elle-même fondatrice de toute une tradition de pensée. Nietzsche, dans son projet nihiliste, alimente sa pensée de transcendantalisme kantien. De là un commentaire qui fait de l'impression nietzschéenne, dans la citation la plus fondamentale de la mort de Dieu. Cette explication est connue, mais avant de voir en quoi elle pose un certains nombres de problèmes, il convient d'en rappeler brièvement les origines philosophiques.

Nietzsche, attribue à la philosophie transcendantale une place déterminante, de même il avait jugé le nihilisme de la philosophie transcendantale où il attribue à la croyance, dans les catégories de la raison, la cause du nihilisme. De fait que nous avons, à la suite de Kant expliqué les vérités religieuses comme des valeurs morales, nous avons cessé de croire à la réalité d'un infini inconditionné. La perte de la chose en soi serait ainsi la conséquence directe de l'hallucination morale du monde instauré par le criticisme.

Kant, aurait lui-même restauré les valeurs suprêmes à partir d'une évaluation de nature anthropologique. Le résultat de cette sincérité, ou de

cette transparence kantienne, est la possibilité du nihilisme radical. Le kantisme a révélé que la réalité la plus absolue, le divin n'était qu'une valeur qui pourrait se comprendre d'une manière morale, qui n'avait pas d'autre réalité que morale.

2 – Pessimisme et nihilisme :

Connu par son attitude hostile envers les femmes, Schopenhauer applique par la suite ses observations à une réflexion sur les principes qui régissent l'activité sexuelle de l'être humain, affirmant que ce ne sont pas les émotions de l'attachement sentimental qui poussent les individus les uns vers les autres ? Mais les impulsions irrationnelles de la volonté.

L'influence de la philosophie de Schopenhauer est perceptible dans les travaux de Friedrich Nietzsche. L'analyse schopenhauerienne du kantisme consiste à enlever la voile, quant aux yeux de Nietzsche, l'épanouissement du péril, en révélant la profondeur du lien qui existe entre la culture et la vie à savoir que la culture est ce qui sauve ou perd la vie en fonction des interprétations qu'elle donne de la vie en fonction des interprétations qui sont, soit créatrices soit destructrices .

Le nihilisme désigne la forme de la crise qui affecte la civilisation. Qu'est-ce donc que le pessimisme ? Quelle est la conciliation avec le nihilisme ?

La textualité du Dictionnaire de philosophie montre que, en Dehors du sens courant qui désigne la tendance à voir le mauvais côté des choses et à redouter le pire, le pessimisme est une doctrine selon laquelle les maux de l'existence l'emportent sur les biens : conception radicalisée par Schopenhauer qui voit dans la souffrance la racine du vouloir vivre, et en fait l'essence même du monde »¹³.

Le nihilisme est en réalité une volonté, dont il contient de définir la nature. Une volonté, est au sens nietzschéen une manière de donner sens. Le nihilisme est le désir paradoxal de donner au monde le sens de son néant sens. Le nihilisme est le désir paradoxal de donner au monde le sens de son

néant de sens. Le nihilisme est le désir paradoxal de donner au monde le sens de son néant de sens.

Aux yeux de Nietzsche, le nihilisme n'est pas contrairement à l'indifférence, la négation ultime dont l'homme est capable. Le nihilisme porte dans ses plis qu'il n'y a rien, mais le paradoxe est qu'il faut vouloir ce rien. Le nihilisme actif est un pari à partir du son – sens sur un acte qui pourrait éventuellement ré instituer du sens, un sens entièrement autre.

3– Le nihilisme politique :

Il n'y a aucun doute que la déconstruction du sujet moderne admet le renversement des thèses métaphysiques cartésienne et kantienne qui identifient le sujet à une substance logique. Pour Descartes le sujet est une substance pensante, le sujet kantien est le principe de l'unité d'aperception. C'est pour cette raison que dans tous les domaines le sujet se présentent à lui-même comme son seul calibre normatif. La conscience rationnelle n'est qu'un symptôme d'une réalité pénétrante processus ou s'entrecroisent les relations économiques, politiques, religieuses et sociales.

Au niveau politique, Nietzsche devait donner un autre sens à la liberté humaine. Les grands commentateurs contemporains de la politique de Nietzsche le qualifient comme « Rousseau inversé ». En effet, comme Rousseau il « soumet la civilisation européenne à une critique aigue », mais ces critiques sont exactement opposées à celles de Rousseau. Dans toutes œuvres dites politiques Nietzsche dénonce les illusions dont la révolution française, fille de Rousseau, s'est noyée.

La liberté égalitaire dont Rousseau s'est valu l'apôtre est une sorte de maladie qui conduit à la mort de toute justice. La révolution que prépare Rousseau n'est qu'un refus des plus hautes valeurs et qui chante les mérites de l'égalité, révèle la parenté sinistre de Rousseau à la révolution et la réforme. Voilà pourquoi selon Nietzsche, la révolution est parente du christianisme. L'état dans les temps modernes relève de la théologie de la

mort de Dieu «Les hommes entretiennent avec leurs principes les mêmes rapport qu'avec leur Dieu»¹⁴.

Nietzsche refuse d'appeler esprit libre les libres _ penseurs démocrates qui réclament le nivellement. Ils voient dans la société, dans les survivances de la société ancienne la cause de toutes les misères³ Ils aspirent pour tous au bonheur du troupeau sur un gros pâturage.

Nietzsche critique l'idée que l'on ne puisse jamais égaliser de façon durable les propriétés individuelles de l'état, dont le socialisme étendait formidablement les fonctions, asservirait les individus.

Il pèserait lourdement sur les hommes de génie ¹⁵ En effet la liberté est celle du maître dont l'effort est de création. L'homme libre simple de nihilisme par l'élan d'une liberté constructive. La liberté sera la force d'âme capable de transmuter la négation en affirmant.

Le nihilisme ne représente en effet, qu'un état pathologique intermédiaire, soit que les forces productives ne soient pas encore assez solides soit que la décadence ne soit pas encore et qu'elle n'ait pas encore inventé ses moyens. Le grand antidote à la maladie est la négation complète de tout le négatif. Seule la grande politique peut guérir l'Europe de la maladie mortelle dont elle est atteinte. Ce que Nietzsche a tenté de faire c'est bien plus qu'une théorie de politique ou de connaissance, c'est une phénoménologie de la connaissance, qui remonté jusqu'à l'origine de tout signe de vie, à l'impression de plaisir et de déplaisir, à la racine affective d'où les images naissent bien avant les pensées proprement dites.

*** –Sémiologie de La réévaluation des valeurs :**

Avec Nietzsche se fait la réévaluation d'une manière généalogique qui prouve que rien ne vaut, que tout se vaut traduit la même chose, la même volonté de néon. Cette volonté de volonté de néant atteint la philosophie quand elle contribue à reproduire un seul et même état de conscience.

La réévaluation des valeurs est la conséquence directe de la transmutation de toutes les valeurs. C'est d'ailleurs que par transmutation que Nietzsche entend la volonté de puissance.

Il distingue entre l'affirmation et le changement de la vie sous le poids des valeurs supérieures et la création de nouvelles valeurs. Bref, on pourrait ici déduire que le sens de l'affirmation créatrice ou ré évaluatrice ne peut jamais se dégager pour Nietzsche qu'en insistant sur trois éléments principaux et fondamentaux vrais et réels ; réévaluation en tant que création, le « sur-homme » comme nouvelle manière de vie.

Le sur-homme est l'homme qui aura assumé sa finitude. Le sur homme n'est donc pas un type dont les traits sont présents, formant un avenir déterminé pour le comportement éthique et politique de l'humanité. Le sur homme peut être ce qu'il est, viendra de la transformation même du récemment de Dieu. Soyons claire ici que les concepts de l'éternel retour, aussi de sur homme, ont besoin du concept de « volonté ». C'est pour cela que le passage de l'homme au sur homme se fait de formation qui prend racine dans plusieurs forces qui font partie de la « volonté ».

La volonté de puissance se présente comme une joie, une destruction, une création et une liberté qui s'affirme dans la vie considérée comme « devenir éternel ». Cependant cet éternel devenir n'est autre pour Nietzsche qu'« un éternel retour du même. Deleuze affirmait bien que la philosophie de Nietzsche est celle de « l'éternel retour ». Aux yeux de Nietzsche, l'éternel retour n'est pas du tout une pensée de l'identique mais plutôt une pensée synthétique de l'absolument différend.-

En effet l'éternel retour n'est pas la permanence du même, l'état de l'équilibre, ni la demeure de l'identique. La pensée de de l'éternel devenir fonde l'éternel retour comme un devenir qui ne peut pas finir et qui a pour condition que le présent consiste avec soi comme passé et comme avenir. En effet, le rapport synthétique de l'instant avec soi comme présent, passé et avenir qui fonde son rapport avec les autres instants. En sens de l'éternel

retour, en fonction du temps qui passe, ne doit pas être interpréter comme le retour de quelque chose qui est un ou qui est le même.

Et c'est précisément ce « éternel retour » expression d'un principe, celui de la raison, du divers et de sa reproduction, de la différence et de sa répétition qui est appelé par Nietzsche : volonté de puissance. Ainsi qui dit Volonté de Puissance dit d'une autre manière « éternel retour ».

D'une manière générale c'est bien cette Volonté de Puissance qui nous invite à nous dépasser pour affirmer par la même, le visage de « surhomme ». Le surhomme va au-delà de la pensée de Socrate ou de la pensée de Kant pour finir par puiser à partir de sa propre source qui est source de Puissance, c'est-à-dire de possible. Le concept de réévaluation informe de près la philosophie de Nietzsche. La Volonté de Puissance constitue l'interprétation ou l'évaluation qui prévaut parmi toutes les forces. Cette Volonté de Puissance est alors précisément une certaine organisation des forces. Sur un autre plan de Volonté de Puissance est considérée comme le mouvement même de la vie. C'est-à-dire que la Volonté de Puissance est une méta-évaluation.

Selon les thèses fondamentales de Nietzsche, les valeurs traditionnelles représentées essentiellement par le christianisme ont perdu leur emprise sur la vie des individus. Les valeurs traditionnelles représentaient ; à ses yeux une « morale d'esclave », une morale créée par les individus faibles et en relation avec leurs sentiments . Nietzsche soutenait qu'il était possible de remplacer ces valeurs traditionnelles en créant des valeurs nouvelles. Le projet de refondation morale l'amène à élaborer la notion de « surhomme ». Nietzsche opposait les masses conformistes qu'il qualifiait de « troupeau » ou de populace au surhomme qui contrôle rationnellement ses passions. Il est créateur de valeurs, créateur d'une morale de maître la quelle reflète la force et l'indépendance de celui qui se libère de toutes valeurs. Toute conduite humaine, selon Nietzsche est motivée par « la Volonté de Puissance ».

1 – Nietzsche et la métaphysique :

Qu'est-ce que la métaphysique aux yeux de Nietzsche ? Et comment Nietzsche a traité ce domaine ?

La métaphysique est une branche essentielle de la philosophie dont l'étude porte sur ce qui est au-delà de la nature, de la réalité sensible et quoi cherche les fondements de la pensée et de la connaissance. La métaphysique tente ainsi à la fois de donner une explication rationnelle qui la transcende et de découvrir ce qui est situé au-delà du monde sensible, et qui est donc invisible. Mais la notion de métaphysique comporte diverses acceptions qui évoluent au fil de l'histoire de la pensée.

La métaphysique est le synonyme d'ontologie ou plus exactement d'onto théologie si l'on tient compte de ce que le Christianisme va rapidement privilégier dans la philosophie grecque... La conciliation scolastique de la bible et d'Aristote fait de la métaphysique la partie de la philosophie qui dépasse le réel empirique pour accéder à la connaissance des réalités divines et transcendantales mais par les seules voies de la raison et indépendamment dès lors la métaphysique générale (ontologie) rationnelle (théorie du monde et de la matière). Physiologie rationnelle (théorie de l'âme) et théologie rationnelle « connaissance de Dieu et énoncé des preuves de son existence »¹⁶.

2 – Sémiologie : la critique de la métaphysique :

Pour Nietzsche la métaphysique (théorie de l'âme) confond l'être avec l'idéal défini comme l'antithèse de l'immanence sensible. Discréditant la réalité sensible qui est plus qu'une apparence, elle construit un monde suprasensible qui critique tous préjugés moraux. Elle disqualifie le monde sensible qui se voit erroné, l'arrière monde possède tous les attributs qui manquent au monde sensible.

Nietzsche considère que toutes les conceptions traditionnelles ont plusieurs abus qui relèvent de la pathologie. Pour Nietzsche, Dieu et la religion n'existent pas, alors que le surhomme sera proche et pour que soit

ouvert le chemin qui mène au surhomme, il faut que Dieu soit mort. Avec cette affirmation de la mort de Dieu, Nietzsche vient d'insister sur le rôle du nihilisme. C'est la réévaluation de toutes les valeurs suprêmes.

Grâce au sondage des origines du nihilisme et son rôle radical dans l'instauration des nouvelles valeurs, Nietzsche deviennent le héros du nihilisme. Le nihilisme n'est pas comme un phénomène récent, mais plutôt, le nihilisme qui correspond à celui de la métaphysique platonicienne qui considère la morale en présence, des lois synonyme de hiérarchie.

Avec sa question de la vérité, Nietzsche va briser la hiérarchie platonicienne des dualités : sensible et intelligible, être et devenir, en montrant la crise de la métaphysique. Mais simultanément, en insistant sur la transvaluation. La Volonté de Puissance et l'Eternel Retour sont considérés comme la réponse à la question ontologique d'origine métaphysique : « qu'est-ce que l'étant ? ». La réponse à cette question vient de ce que la Volonté de Puissance et l'Eternel Retour sont l'essence et l'existence de tous les êtres. Ainsi que tout être qui est essentiellement Volonté de Puissance ne peut exister qu'en tant qu'Eternel Retour du même.

Selon Nietzsche la Volonté de Puissance est le fait ultime auquel nous puissions parvenir. Dans son interprétation de Nietzsche, Heidegger emploie la cosmologique. La pensée des valeurs est l'obstacle majeur qui empêche Nietzsche de dépasser les modes de pensée métaphysique.

Le programme de la transvaluation détourne Nietzsche des questions de l'être de la vérité et du néant. La pensée de l'Eternel Retour l'en approche au contraire. Comment peut-on considérer Nietzsche comme devenir métaphysicien parmi d'autres ?

Le nihilisme n'est qu'une étape dans l'histoire de la métaphysique nihiliste, dans la pensée représentative et évacuante. Dès le début, Heidegger confère à Nietzsche le statut de penseur. C'est-à-dire de quelqu'un qui prend en vue l'essence de la métaphysique elle-même.

Heidegger désigne Nietzsche non pas comme le dernier métaphysicien mais plus comme « le dernier penseur de l'occident ». Il est vrai de dire que Nietzsche est le penseur final. L'influence de Nietzsche sur la pensée de Heidegger est sans égal. Nietzsche éveille chez Heidegger le sens de la primauté de l'art dans la question de l'être. La critique nietzschéenne de la métaphysique peut fort bien avoir contribué à détourner Heidegger du ce tournant-niet-ontologique. D'une manière plus générale, Nietzsche au soupçon qu'une époque de pensée et de croyances a inéluctablement succombé, que ce que nous appelons « tradition » est en grande partie un produit de l'angoisse face à la pensée.

Conclusion

Il est vrai que le « nihilisme » et la Volonté de Puissance révèlent les thèmes fondamentaux aux quels Nietzsche s'est fait fidèle. Le point de départ, la référence et le fil conducteur de la philosophie nietzschéenne sont enveloppés dans son livre la Volonté de Puissance. Il ne faut pas comprendre par là que nous visions la réduction de la philosophie de Nietzsche à la notion de nihilisme. Tout ce que nous avons voulu préciser c'est ce que l'on entend par la notion du nihilisme comme symbole de liberté.

Ainsi nous allons plus loin en affirmant selon la logique interne de nihilisme nietzschéen, qu'on ne peut admettre aucune vérité, ni même aucune connaissance même à la façon déclarée par Nietzsche lui-même et pas par ses interprètes ou ses lecteurs, d'où il suit qu'aucun discours ne peut être à l'abri de la valeur et de la position des valeurs .

Tout discours est une affirmation, et toute affirmation est négation de quelque chose. La critique de la métaphysique n'a fait que renverser la problématique mais, n'a pas pu s'échapper à la valeur. Ainsi l'interprétation nietzschéenne de nihilisme ne résout pas les problèmes des valeurs.

La notion de nihilisme fait appel à la suppression mais le paradoxe ici se présente en diverses questions.

Que devons-nous supprimer ? Notre vénération, notre respect, notre culture, notre pitié d'une part ou nous devons supprimer nous-mêmes, d'autre part ?

Sans doute, les deux choix ne sont pas également le nihilisme. La ruine de la métaphysique et la mort de Dieu ne sont-ils pas la mort de l'humanité et la refondation du pessimisme aussi d'une manière plus dangereuse ?

D'un seul coup tombent les notions de vérité, de fin, de but, de substance. Avec Nietzsche on peut finir par se taire ou par libérer le corps pour se libérer, il faut être à distance de ce que nous sommes.

les Sources

1- La Volonté de puissance. Essai d'inversion de toutes les valeurs, abandonné à la fin de l'année 1888, et à plusieurs compilations de fragments présentés comme son œuvre principale et aujourd'hui considérés comme des falsifications.

La Volonté de puissance ne désigne pas seulement chez Nietzsche une velléité de pouvoir, mais la force humaine la plus importante, plus forte que la volonté de vie. Elle est ainsi parfois désignée par Nietzsche comme l'essence de l'être ou l'essence de la vie.

2- Boudot (P) : L'ontologie de NIETZSCHE : p. 100.

3- Granier: Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche, p. 11.

4- Il est à noter que chez Nietzsche et selon l'interprétation de Gilles Deleuze, l'homme est la source du beau. À travers le beau, l'homme fait son propre éloge et se glorifie. Pour Nietzsche, la première vérité esthétique (pour lui, les valeurs sont les seules vraies valeurs esthétiques) est la suivante :

« Rien n'est beau, il n'y a que l'homme qui soit beau : sur cette naïveté repose toute esthétique, c'est sa première vérité. Ajoutons-y dès l'abord la deuxième : rien n'est laid si ce n'est l'homme qui dégénère ».

En référence à l'homme, Nietzsche écrit : « Son sentiment de puissance, son courage, sa fierté – tombent tous avec la laideur et la montée du beau ».

5- Dictionnaire de Français Larousse p.452

6- Ibid., p. 343

-
- 7- Gérard Durazi et Andie Roussel « Dictionnaire de philosophie ». Edition Nathan. Paris 1987, 345.
- 8- Ibid p. 347
- 9- Martin Heidegger Nietzsche, Trad. Par Pierre Klossowski, Gallimard, Paris, 1989.p.
- 10- Le concept de l'esthétique est, pour de nombreux commentateurs (Heidegger, M. Haar par exemple), l'un des concepts centraux de la pensée de Nietzsche, dans la mesure où il est pour lui un instrument de description du monde, d'interprétation de phénomènes humains comme la morale. Il est une interprétation connue sous le nom de généalogie, et d'une réévaluation de l'existence visant un état futur de l'humanité (le surhomme). C'est pourquoi il est souvent utilisé pour exposer l'ensemble de sa philosophie.
- 11- Friedrich Nietzsche : « la volonté de puissance» Traduction d'Henrie Albert p. 34.
- 12- La sémiologie est la science des signes. Le terme sémiologie a été créé par Émile Littré et pour lui, il se rapportait à la médecine. Il a ensuite été repris et élargi par Ferdinand de Saussure, pour qui la sémiologie est « la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ».
- 13- Gérard Durazi et André Roussel : « Dictionnaire de philosophie », p. 252.
- 14- Nietzsche, Humain trop Humain, p. 147.
- 15- Nietzsche, Humain trop Humain, p. 46.
- 16- Gérard Durazi et André Roussel, Dictionnaire de philosophie, p. 224

جامعة محمد بوضياف –المسيلة-

Université Mouhamed Boudiaf de M'sila

Faculté Des Lettres et des langues

جامعة كلية الآداب واللغات

العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب- العدد 01

AL -Omda En linguistique et analyse du discours

مجلة علمية أكاديمية محكمة – نصف سنوية-

ISSN 2572-0058

رقم الإيداع القانوني: ماي 2017

- البريد الإلكتروني:

alomdamadjala@gmail.com

Sommaire

- **Sémiologie du nihilisme dans « La volonté de Puissance » de Nietzsche .**
Ridha ben Aifa universités de Sfax–Tunis 01